

Aprendizagem da linguagem escrita: reflexões sobre a mediação docente

Learning of the written language: reflections about the teaching mediation

Maria Terezinha Bellanda Galuch*

Tânia dos Santos Alvarez da Silva**

Juliana Garcia de Mendonça Hanke***

*Professora do Departamento de Teoria e Prática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mtbgaluch@uem.br

** Professora do Departamento de Teoria e Prática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: tsasilva@uol.com.br

*** Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: juhhanke@hotmail.com

Resumo

O ensino da língua escrita, no Brasil, é ainda um grande desafio para educadores e pesquisadores da área. Ancorados no entendimento de que a aprendizagem da linguagem escrita não é espontânea e deve ser um processo consciente por parte do aluno, o que envolve um ensino sistematizado, e no objetivo de refletir sobre as implicações da mediação docente nesse processo, desenvolvemos uma intervenção pedagógica com um aluno participante de um projeto de extensão voltado ao atendimento de crianças com dificuldades escolares em uma universidade estadual do estado do Paraná. Esse aluno apresentava dificuldades no processo de escolarização e, de modo mais pontual, no processo de alfabetização. O desenvolvimento da proposta contribuiu para a compreensão de que a organização e realização de atividades pedagógicas que ultrapassem a forma mecânica de ensino deve ser o alvo do trabalho docente, como também deve ser alvo desse trabalho o ensino que ultrapasse a crença na forma espontaneísta de aprender.

Palavras-chave

Linguagem escrita. Alfabetização. Mediação docente.

Abstract

The teaching of the written language, in Brazil, is still a big challenge to educators and researchers of the area. Anchored in understanding that the learning of the written language is not spontaneous and it must be a conscious process by the students, what involves a schematized teaching, and having by objective reflecting over the implications of the mediation of the teacher in this process, we developed a pedagogic intervention with a student who had educational difficulties in a Paraná state university. This student presented difficulties in the educational process and, more specifically, at the literacy process. The development of the proposition contributed to the comprehension that

the organization and realization of the pedagogic activities surpass the mechanical way of teaching must be the target of the teacher's work, as it must be the target of that work the teaching that surpasses the belief in the spontaneous way of learning.

Key words

Written language. Literacy. Teaching mediation.

Introdução

O ensino da língua escrita, no Brasil, é ainda um grande desafio para educadores e pesquisadores da área. O domínio insuficiente do sistema de escrita, não raro, é fator impeditivo para a inserção e participação dos sujeitos em debates que ocorrem por essa via. Desse modo, o que, para muitos, poderia ser entendido apenas como falta de domínio de um determinado conhecimento, pode tornar-se um fator que dificulta o alcance da autonomia. O uso inadequado do sistema ortográfico, provavelmente, figura entre as dificuldades mais persistentes apresentadas por usuários da língua escrita. Segundo Zorzi (2003), o sistema ortográfico é de grande complexidade, além disso, a escrita envolve o uso de regras arbitrárias. Por conta dessa complexidade, os indivíduos em processo de alfabetização, e até mesmo as pessoas já alfabetizadas, cometem diferentes alterações ortográficas.

Intervir no processo de apropriação da linguagem escrita e, inclusive, na apropriação da escrita ortográfica, exige a compreensão dos processos internos empregados pelos aprendizes no início da alfabetização. Desde o período da Proclamação da República no Brasil,

segundo Mortatti (2004), esse tema tem sido objeto de pesquisas e discussões, sendo que algumas correntes teóricas se propuseram, ao longo da história, a interpretá-los.

Soares (2004), apoiando-se em estudos de Gaffney e Anderson, destaca que, no período que compreende as décadas de 1960 e 1970, a alfabetização foi explicada pelo paradigma behaviorista. Na década de 1980, prevaleceu o paradigma cognitivista; e a partir da década de 1990, passou a prevalecer o paradigma sociocultural no campo da alfabetização.

Enquanto, no paradigma behaviorista, a criança era tratada como sujeito dependente de estímulos externos para apreender o sistema de escrita, na perspectiva cognitivista, passa a ser tratada como sujeito ativo, capaz de construir seus conceitos mediante a interação com a língua e seus usos sociais. Essa maneira de tratá-la, ao mesmo tempo que trouxe grandes contribuições para o estudo da alfabetização, conduziu ao entendimento de que o processo de aquisição da linguagem escrita é uma construção da própria criança.

A história da alfabetização mostra que esse processo foi ensinado durante muitas décadas com a utilização de

métodos sistemáticos e rigorosos, apresentados em cartilhas. Segundo Mortatti (2000, p. 42), as cartilhas produzidas no final do século XIX tomavam como base “[...] métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação)”. A partir dessa orientação, privilegiava a leitura de letras, depois a de sílabas, em seguida, a leitura de palavras até se chegar à leitura de “[...] frases isoladas ou agrupadas”. “Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e seu ensino, à cópia, a ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras (MORTATTI, 2000, p. 43).

Mortatti (2000, p. 43) afirma que, no início do século XX, o método passou a ser o de “[...] marcha analítica (processo de palavração e sentencição)”. Os métodos mistos (ou ecléticos – analítico-sintético) serviram de base às cartilhas a partir de 1930. Nessa época, o método começava a ser tratado como secundário, posto que o como ensinar era visto como algo que dependia da maturidade da criança. Segundo a autora, as ideias construtivistas e interacionistas sobre a alfabetização, na década de 1980, influenciaram os questionamentos quanto à necessidade de métodos e de cartilhas, que passaram a ser elaboradas com base nesses paradigmas. “Ao longo desses aproximados 120 anos, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições”, diz Mortatti (2000, p. 47).

Nas últimas décadas, mediante as alterações na concepção sobre o ensino da linguagem escrita, gradativamente, os métodos foram deixados de lado, ganhando ênfase teorias de aprendizagem que acabaram conduzindo à ideia de que a apropriação da linguagem escrita é um processo espontâneo. Soares (2004) cita a metáfora da ‘curvatura da vara’ para explicar as mudanças pelas quais têm passado o ensino na linguagem escrita, cujo pêndulo tem se voltado para o letramento. Segundo a autora:

A autonomização do processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento, para a qual se está tendendo atualmente, pode ser interpretada como a curvatura da vara ou o movimento do pêndulo para o ‘outro’ lado. O ‘lado’ contra o qual essa tendência se levanta, aquele que, de certa forma, dominou o ensino da língua escrita não só no Brasil, mas também em vários outros países, nas últimas décadas, baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma

natural da interação com a língua escrita. (SOARES, 2004, p. 12).

Galuch e Sforzi (2009) também se referem a essa ‘curvatura’, observando que, nas últimas décadas, de um método rígido passou-se ao oposto disso, ou seja, o ensino passou a ser orientado pela concepção segundo a qual cada criança tem seu ritmo próprio no processo de apropriação da linguagem escrita, e este deve ser respeitado, daí decorrendo o fato de o planejamento prévio de encaminhamentos para toda a sala passar a ser difícil. As autoras apontam, ainda, que, com base no pressuposto de que aprender a escrever envolve o domínio de aspectos discursivos, a escola começou a trabalhar gramática e ortografia em textos elaborados pelos próprios alunos.

Independentemente do lado para o qual se curve o ensino da linguagem escrita, quer dizer, tanto em um modelo flexível e espontâneo, como no modelo tradicional, o ensino acaba não se voltando a ações que conduzam o aluno a tomar “[...] consciência do conteúdo a ser internalizado” (GALUCH; SFORZI, 2009, p. 122).

Todavia, é imprescindível que o foco do alfabetizando esteja na escrita e, conseqüentemente, sua apreensão seja auxiliada pela mediação do alfabetizador. Essa forma de organizar o ensino decorre do entendimento de que “[...] o objeto da consciência é aquele para o qual se dirige a atenção do sujeito” (LEONTIEV, *apud* GALUCH; SFORZI,

2009, p. 118); portanto o professor deve organizar o processo de alfabetização de modo que a atenção da criança seja dirigida para os aspectos específicos da leitura e da escrita.

Ancorados no entendimento de que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser um processo consciente por parte do aluno, o que envolve um ensino sistematizado, desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica com um aluno com dificuldades no processo de escolarização e de modo mais pontual, no processo de alfabetização. A iniciativa teve por objetivo analisar as implicações da mediação docente, quando se tem como entendimento que a apropriação da linguagem escrita não é espontânea e envolve tomada de consciência do conteúdo da aprendizagem.

Para o desenvolvimento do caminho metodológico, algumas ações foram contempladas. Tais medidas envolveram: a) leitura e compreensão de fontes referentes à alfabetização, ao sistema ortográfico e suas alterações, à mediação e relação entre pensamento e linguagem; b) seleção de uma criança, para a coleta de dados referentes à mediação docente, no processo de apropriação da linguagem escrita, entre as matriculadas em um projeto institucional de atendimento a crianças com dificuldades escolares; c) avaliação prévia da criança selecionada, no que se refere à escrita; d) análise das dificuldades de escrita da criança selecionada para a elaboração de estratégias de ensino; e) planejamento de intervenção pedagógica junto à criança,

visando à superação das dificuldades de escrita apresentadas por ela; desenvolvimento do trabalho de intervenção junto à criança. Por fim, procedeu-se à análise dos resultados obtidos por meio do trabalho desenvolvido.

Reflexões sobre a mediação docente e as relações entre pensamento e linguagem

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente buscamos elementos para compreender conceitos envolvidos na mediação pedagógica no processo de alfabetização, incluindo as relações entre pensamento e linguagem. Essa compreensão foi fundamental para a definição dos caminhos que seriam percorridos na organização de situações de ensino voltadas ao trabalho com crianças em processo de apropriação da linguagem escrita.

De acordo com Oliveira (2000), grande parte da relação do ser humano com o meio social é mediada. A mediação é entendida para além da presença de uma pessoa entre aquele que aprende e o objeto de conhecimento; a mediação refere-se aos próprios conhecimentos internalizados que se constituem em elementos que permitem uma relação não direta com a realidade, ampliando a capacidade de atenção, reflexão, compreensão. “Mediação em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por

esse elemento” (OLIVEIRA, 2000, p. 26); quer dizer, as relações do indivíduo com o meio tornam-se mais complexas ao se introduzir um elemento mediador.

O signo é um mediador que permite ao homem uma maior capacidade de atenção, memória e “[...] um maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade” (OLIVEIRA, 2000, p. 30). Como esclarecem Luria e Yudovich (1987, p. 11)

[...] o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual [...].

À medida que o sujeito se desenvolve, ele deixa de se amparar em signos externos e lança mão de signos internos, ou seja, passa a apoiar-se em representações mentais. Esse recurso permite ao homem fazer planos, antever situações, fazer suposições, estabelecer relações e transpor as situações imediatas.

Nas escolas, a mediação simbólica permite ao aluno se desenvolver além daquilo que se desenvolveria por si só e/ou em situações do dia a dia. Ela leva a criança a “[...] avançar em sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas” (OLIVEIRA, 2000, p. 62).

O processo de internalização desses elementos mediadores nem sempre ocorre numa relação direta entre aquele que aprende e o que é aprendido; envolve a presença de alguém que orienta,

ensina, conduz. Na escola, esse mediador é o professor que planeja e decide caminhos a serem percorridos na aprendizagem, de modo que, verdadeiramente, o conteúdo aprendido se transforme em elemento mediador entre a criança e o mundo. Quando se tem a dimensão de que o objeto da consciência do indivíduo, ou seja, o que ele apreende, é aquilo para o qual sua atenção é dirigida, tal como destaca Leontiev, citado por Galuch e Sforzi (2009), o professor – no caso o alfabetizador – direciona a atenção do aluno para aquilo que é essencial na apropriação da linguagem escrita.

Por ser a linguagem um sistema simbólico, faz-se necessário, ainda, desvelar a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da linguagem. O estudo de sua relação com o pensamento permite uma maior compreensão do processo pelo qual o ser humano passa até adquirir a linguagem e mais adiante a linguagem escrita. Segundo Vygotsky (1991), não há uma ligação genética entre pensamento e palavra, é apenas no decorrer da evolução do pensamento e da linguagem que eles se conectam, se modificam e se desenvolvem. Para a análise dessa relação, Vygotsky e sua equipe analisaram o significado da palavra, que é seu componente imprescindível, pois uma palavra sem significado não passa de um som vazio de sentido.

De acordo com Vygotsky (1991), o significado pode ser considerado um ato de pensar, pois é uma generalização.

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1991 p. 104).

Luria e Yudovich (1987) aprofundam a explicação sobre essa relação dizendo que

[...] em cada etapa concreta do desenvolvimento, formas particulares de atividade confrontam o organismo com novos problemas e novas exigências que requerem o desenvolvimento de novas formas de ação reflexa [...]. (LURIA; YUDOVICH; 1987, p. 10).

Conforme a criança cresce e se desenvolve, ela se vê cercada de novas situações que exigem novos conhecimentos e novas ações. A convivência da criança com os adultos permite-lhe adquirir experiências de muitas gerações, internalizar a cultura e, portanto, alcançar um pensamento cada vez mais complexo. Sua atividade mental se desenvolve mediante a comunicação com o meio, obviamente, sem desconsiderar as condições biológicas, quer dizer, sem desconsiderar que também o homem é natureza.

[...] a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação. (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 11).

No que se refere à linguagem escrita, o indivíduo possui contato com esse sistema desde muito novo, e a sociedade em que está inserido pode influenciá-lo. Desde antes de ingressar na escola, a criança já possui uma bagagem de conhecimento. No processo de alfabetização ela faz reflexões internas, formula e reformula hipóteses (SILVA, 2008).

Essas orientações teóricas guiaram o nosso trabalho de planejamento e intervenção junto a uma criança que apresentava dificuldades escolares, fundamentalmente no processo de apropriação da escrita, tendo em vista a reflexão sobre a mediação docente.

Resultados e discussões

Como mencionado anteriormente, os dados para a análise foram coletados durante a intervenção realizada com uma criança que frequentava um projeto de extensão institucional de atendimento a crianças com dificuldades escolares de uma universidade estadual do Estado do Paraná. O aluno em questão, L. H.,

à época com dez anos, frequentava o 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Ele foi encaminhado ao Projeto com oito anos, quando cursava o 3º ano, mediante a queixa feita pela escola de que apresentava dificuldades na oralidade, com trocas e omissões de letras, dificuldade na organização e sequência lógica de histórias; na escrita, erros ortográficos em decorrência do apoio na oralidade; na leitura, dificuldade de interpretação e leitura silabada. Os dados analisados neste artigo são decorrentes da intervenção realizada no período de agosto de 2012 a julho de 2013.

Nesse Projeto, as crianças eram atendidas por acadêmicos de cursos de licenciaturas, sob a supervisão de professores da instituição. O atendimento individual era realizado duas vezes na semana, em sessões com duração de uma hora cada. Antes de ser dado início à intervenção com L. H., em agosto de 2012, foi realizada uma avaliação composta por atividades de cópia, ditado, autoditado, escrita discursiva, leitura e interpretação oral, com o objetivo de conhecermos seu nível de desenvolvimento real em relação à linguagem escrita. Na sequência, destacamos uma das atividades da avaliação em que foram apresentadas a L. H. cinco imagens mediante as quais lhe foi solicitado que as organizasse e, a partir delas, elaborasse um texto.

Organize a seqüência, dê um título e construa um texto.



SECAR A ROUPA
 ELA TAVA LAVANDO A ROUPA E COLHOU
 PARA SECAR A ROUPA AI DEU UM FOLHA
 E PEGOU A ROUPA FERRO DE PASSAR ROUPA
 E ORDENAV A ROUPA.

Figura 1 – Atividade de avaliação desenvolvida por L. H.

Nas demais atividades, L. H. apresentou várias alterações na escrita, dentre elas a omissão de letras e a troca da posição das letras nas palavras. A partir do resultado da avaliação, foram planejadas atividades, sendo as primeiras referentes à construção de frases com algumas palavras do grupo daquelas empregadas pela criança na elaboração do texto e também nas demais atividades da avaliação, diante das quais a criança apresentou dificuldade na escrita. Nesse momento, apesar de se tratar de um aluno que estava cursando o quinto ano do ensino fundamental e de já ter participado do Projeto durante dois anos, a ênfase foi dada ao processo final da alfabetização, tendo em vista que, apesar de ele escrever alfabeticamente, ainda não havia atingido o nível ortográfico e também não apresentava

bom desempenho na produção de pequenos textos. Este domínio insuficiente da linguagem escrita acabava tornando-se um obstáculo para o desempenho escolar dessa criança em outras áreas do conhecimento. Esse foco se deve, ainda, ao fato de pactuarmos com a ideia de que as dificuldades na escrita não serão superadas pelo simples fato de a criança desenvolver atividades de leitura e escrita em outras disciplinas, o que não significa dizer que essas atividades não concorrem para esse fim. O que estamos dizendo é que a aprendizagem da escrita requer situações específicas, cujo foco seja as suas regularidades (GALUCH; SFORNI, 2009).

As primeiras palavras trabalhadas envolviam quase exclusivamente sílabas complexas compostas por encontros consonantais envolvendo a letra 'R',

sendo que a escrita de frases foi realizada tendo em vista conduzir a criança à compreensão do significado de cada uma das palavras, bem como à compreensão de que independentemente de as pessoas pronunciarem uma mesma palavra de forma diferente, sua escrita de acordo com a ortografia é uma só (ZORZI, 2003). Foi solicitado a L. H. que circulasse, dentre três palavras, aquela que estava corretamente escrita, e, após, que criasse frases com ela. Com isso, nossa intenção era dirigir a atenção da criança à forma como a palavra deve ser grafada.

Como nossas discussões sobre a relação mediada do sujeito com o mundo, bem como sobre a mediação docente no processo de apropriação do conhecimento conduziam-nos para a necessidade de o aluno ter sua atenção dirigida para aquilo que é objeto da sua aprendizagem, buscamos elementos, em Zorzi (2003), para a organização de algumas ações pontuais envolvendo a aprendizagem da linguagem escrita. Segundo o autor, para o alfabetizando compreender a constituição de uma palavra, é necessário saber segmentá-la para identificar os sons que a constituem e, em seguida, saber a correspondência entre som e letra. É necessário, também, conhecer sílabas complexas, ou seja, aquelas que fogem ao padrão consoante-vogal. Para levar o aluno a tal compreensão, o autor sugere o trabalho com segmentação de frases, palavras, sílabas e fonemas, pois a ausência desses conhecimentos, geralmente, resulta na

escrita com omissões de letras.

As atividades desenvolvidas, na sequência, tomando por base essas orientações, foram no sentido de conduzir L. H. à organização e construção de frases e, posteriormente, à organização de textos. Duas frases foram-lhe apresentadas: 'Comprei um prato nas Lojas Americanas' e 'O menino foi se aprontar para ir à escola'. Em seguida, essas frases foram divididas em palavras, as palavras em sílabas e, por fim, as sílabas em letras. Em seguida, com as letras recortadas, a criança remontou as palavras e as frases, colando-as em seu caderno.

Ainda, seguindo as orientações de Zorzi (2003), foram elaboradas atividades que buscavam levar o aluno a compreender que a presença e a ausência da letra 'R' podem fazer diferença tanto na escrita como no significado da palavra. Então, antes de colar as frases no caderno, foi retirada a letra 'R' da palavra 'prato' e questionado se a palavra continuava com o mesmo significado e, portanto, se poderia ser colocada na frase. Em seguida, foi feito o mesmo com o vocábulo 'aprontar'. Em ambas as situações, a intenção era dirigir a atenção da criança para a diferença de significações e a descontextualização das palavras nas frases.

Em outra situação, foi solicitado à criança que escrevesse em uma folha a palavra 'trocar' e, em seguida, 'tocar', em referência aos erros dessa natureza anteriormente cometidos por ela. Depois de explicar o significado de cada uma dessas palavras, ela retomou a

escrita 'tocar' e a reescreveu incluindo o 'R'; além disso, apontou a existência de um número distinto de sons entre essas palavras. Na sequência, foi-lhe solicitado que escrevesse duas frases com cada uma dessas palavras, com o intuito de conscientizar que a diferença das palavras não se limita à escrita, mas a significações diferentes: 'Eu toco violão'; 'Ela toca o piano'; 'Minha mãe troca a minha camisa'; e 'Eu troco o meu brinquedo', escreveu L. H. Outras duas frases foram elaboradas pelo aluno com as palavras 'pregar' e 'pegar'. As frases escritas por ele foram: 'Eu vou pegar a bola para jogar futebol' e 'O meu pai vai pregar o prego'.

Nessas atividades, a princípio, a criança não se dava conta da diferença da grafia das palavras, mas quando dirigida sua atenção para os significados e a forma como são escritas, por meio de atividades que trabalhavam com a mesma alteração de diferentes maneiras, ela passou a, gradativamente, se atentar às singularidades da escrita das palavras. O que inicialmente era tão somente uma questão de erro de escrita passou a ser, para a própria criança, questão que impedia a compreensão do que gostaria de comunicar.

Outros aspectos, como leitura, interpretação, elaboração de textos e traçado das letras foram priorizados na intervenção com L. H. Considerando-se os limites deste artigo, destacaremos na sequência a condução do trabalho desenvolvido com vistas à apropriação do traçado da escrita.

Não destoando de alunos de escolas do ensino fundamental, cujo traçado das letras pouco se assemelha ao que é estabelecido como padrão, L. H. também apresentava um traçado que dificultava que ele próprio 'decifrasse' o que escrevia.

O ensino que tem negligenciado a aprendizagem do traçado pode resultar de uma perspectiva assumida nos últimos anos, cujo intuito foi romper com atividades mecânicas de caligrafia, em que o aluno deveria repetir várias vezes frases destituídas de sentido, baseando-se no entendimento segundo o qual a alfabetização se limita à apropriação do código gráfico. Desse modo, em consonância com a orientação que tentava romper com o ensino tradicional, houve a retirada de exercícios de caligrafia e, com isso, a retirada de atividades em que a atenção da criança é orientada para aspectos técnicos como a direção, a forma, o tamanho das letras etc.

Poderíamos dizer que a perfeição do traçado da escrita é um aspecto desnecessário, tendo em vista a sociedade tecnológica e a possibilidade de se usar o computador como instrumento para o registro. Todavia a escrita é um conhecimento cultural que envolve uma habilidade. Essa habilidade, mesmo que motora, paradoxalmente, exige e leva ao desenvolvimento da atenção, da percepção, da memória e de outras funções mentais. Há um conhecimento sistematizado sobre a forma gráfica, cuja apropriação não ocorre de maneira espontânea, mas envolve ensino sistematizado.

Quando a criança já domina a forma, quando o ato de escrever já está automatizado, ela pode liberar o pensamento para o conteúdo daquilo que quer escrever. Assim, a preocupação deixa de ser o traçado e passa a ser tão somente o conteúdo. Sabe-se que, na relação entre forma e conteúdo, a primazia deve ser do último, mas sem forma o conteúdo não se revela; ao mesmo tempo que a técnica aprisiona, se tomada como fim; é condição para a liberdade, se tomada como meio.

Embora a nossa intervenção com L. H. tivesse como foco sua alfabetização, o fato de, em alguns momentos, voltarmos a atenção para a consolidação do traçado não significou o abandono de aspectos essenciais daquele processo. Em oposição a isso, realizamos atividades envolvendo o traçado por considerarmos que, entre outras conquistas cognitivas, a consolidação da precisão do traçado da escrita permite que seja acessada a memória motora, frequentemente empregada quando desejamos, por exemplo, lembrar a grafia correta de uma palavra.

Tendo essa preocupação, as atividades que realizamos com L. H. também envolveram o ensino do traçado. Para tanto, não propusemos atividades mecânicas, mas a realização das atividades pedagógicas cotidianas de reflexão sobre a escrita, de interpretação de texto, de escrita de texto, dentre outras, em caderno de caligrafia, com a preocupação de conduzir o aluno à análise do traçado

das letras de tal modo que esse traçado pudesse ser generalizado em toda produção escrita. Isso foi fazendo com que, gradativamente, a 'letra' de L. H. fosse alcançando um contorno melhor.

Vale destacar que, apesar de o traçado da escrita, aparentemente, corresponder a uma ação prática, trata-se de uma ação, em cuja realização as mãos são guiadas por ações mentais. Essa questão pode ser mais bem compreendida com os seguintes dizeres de Talizina (1987, p. 7): "[...] para ensinar uma ação prática é necessário dirigir a atenção principal não para a parte externa, prática, mas para a sua parte interna, intelectual". Isso significa dizer que a repetição, por si, da escrita de uma palavra, não contribui para que a criança consiga traçar corretamente outras palavras, caso sua atenção não tenha sido dirigida para a análise do traçado das letras que se repetem em outras palavras.

Para ilustrar essa reflexão, apresentamos na sequência a imagem de uma das atividades realizadas para a interpretação da fábula *O leão e o ratinho*. As respostas apresentadas foram dadas para as seguintes questões: 1) No primeiro parágrafo, que termos foram utilizados para substituir a palavra "leão"? 2) Qual foi o argumento apresentado pelo ratinho para não ser esmagado pelo leão?

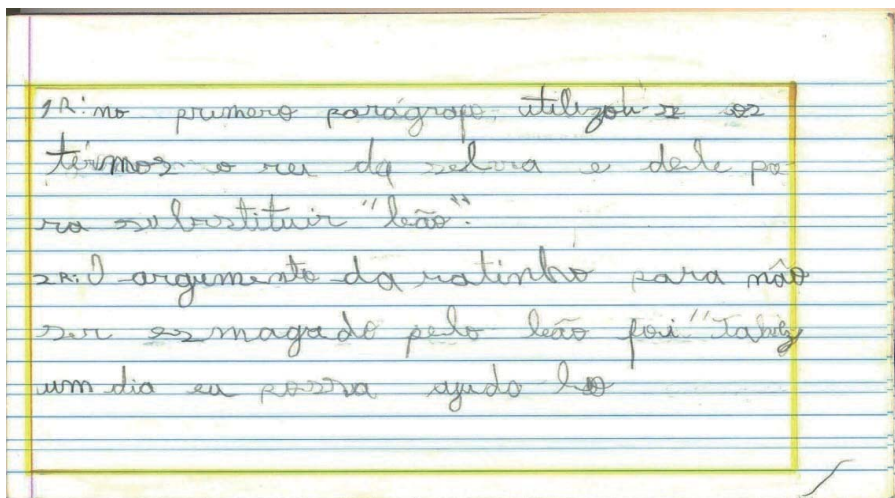


Figura 2 – Respostas de L. H. apresentadas por escrito, em situações de leitura e interpretação da fábula O leão e o ratinho.

Podemos observar que, embora L. H. ainda apresentasse alterações, como iniciar frase com letra minúscula, omitir a letra 'i' na palavra 'primeiro', no aspecto da arte da escrita ainda apresentar alteração no traçado da letra 'f' e no 'b' seguido de 's', o traçado apresentado por ele muito avançou quando comparado ao primeiro texto realizado em meados de 2012. É certo que os "erros" cometidos não representam impedimento para percebermos que ele escreveu, por exemplo, 'parágrafo' e 'substituir'; o que estamos colocando em discussão, neste momento, é que o alcance desse traçado por L. H. não aconteceu de forma espontânea, como não foi espontânea a superação, gradativa, de dificuldades ortográficas, de compreensão e interpretação de texto, de organização de textos, de leitura. Isso tudo resultou do ensino

sistematizado com atenção dirigida para cada uma das dificuldades apresentadas na primeira avaliação realizada por L. H. em agosto de 2012; em outros termos, resultou do ensino que se preocupou com as ações mentais envolvidas na aprendizagem, o que ultrapassa a repetição mecânica de palavras para a o alcance da escrita ortográfica, bem como ultrapassa a repetição da escrita para alcançar o traçado das letras.

Considerações finais

Por meio do ensino sistematizado, um indivíduo pode agir sobre o outro e ajudá-lo a avançar, direcionando sua atenção àquilo que essencialmente é o objeto da aprendizagem. Desse modo, a organização e realização de atividades pedagógicas que ultrapassem a forma

mecânica de ensino deve ser o alvo do trabalho docente, como também deve ser alvo desse trabalho o ensino que ultrapasse a crença na forma espontaneísta de 'aprender'. Além disso, diante de diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem, é importante recorrer a encaminhamentos pedagógicos específicos, cada um voltado para a análise do objeto da aprendizagem, de modo que este seja generalizado. O procedimento que pode promover a superação em relação a uma dificuldade, pode não conduzir a um mesmo resultado em relação a outra dificuldade, justamente porque elas podem ser de naturezas diferentes.

Com o trabalho realizado com L. H., sua melhora foi notável, e manifestou-se na superação das dificuldades com as sílabas complexas e em questões ligadas à coesão e coerência em suas construções textuais apresentadas no momento da avaliação. Mediante a intervenção realizada com ele, palavras semelhantes que, anteriormente, não possuíam diferenças para ele passaram a se mostrar díspares em sua escrita, em sua significação e em sua sonoridade (como no caso da atividade com as palavras "toca" e "troca" em que ele identificou, sozinho, a existência de um número distinto de sons, que conduziam a significados igualmente distintos). Durante a aplicação das atividades seguintes, a criança passou a direcionar a atenção à escrita desse tipo de palavra.

As atividades de construção de frases também revelaram o progresso do aluno. Construções como "ele que ria

ganha uma bicicleta ele mudo de ideia ele que mais barco", apresentadas por L. H., em meados de 2012, deram lugar a construções como "O leão xingou o ratinho de minúsculo e soltou o ratinho", apresentadas no final da nossa intervenção, que fez parte do resumo da fábula *O leão e o ratinho*.

Outra questão a ser observada diz respeito ao próprio traçado das letras. Sabe-se que há muitas críticas ao uso do caderno de caligrafia, o que não é sem propósito, quando a técnica é tomada como fim último. Nossa decisão por utilizar esse recurso foi no sentido de orientar a criança no que se refere à direção da escrita, ao contorno das letras, à diferença entre letras parecidas e, mais que isso, à tomada de consciência desses aspectos para que fossem generalizados para outras situações de escrita. Não utilizamos esse caderno para a criança repetir mecanicamente inúmeras vezes a escrita da mesma palavra, o que poderia não resultar na aprendizagem nem do próprio traçado da letra que estava sendo repetida, tampouco ser um meio de levar a criança a refletir sobre o traçado. Mas, na medida em que foi utilizado no lugar de uma folha sem pauta ou com pauta simples e, sobretudo, porque foram realizadas atividades que envolveram a análise e reflexão sobre o traçado das letras, tornou-se um recurso importante para que a criança pudesse dominar a forma, que, apesar de não se confundir com o conteúdo, não se separa dele.

Referências

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, 2009.

LURIA, A. R; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XX, n. 52, p. 41-54, 2000.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

SILVA, T. S. A. da. *A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil*. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, local, n. 25, p. 6-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

TALIZINA, N. La interrelación entre la actividad práctica y teórica. In: _____. *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Havana: Ministerio de Educación Superior, 1987. p. 05-10.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em março de 2015

Aprovado para publicação em maio de 2015