

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

O processo de aquisição da leitura e escrita é um marco fundamental na educação de um indivíduo, onde essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento intelectual e social, permitindo que as pessoas interajam com o mundo e participem ativamente da sociedade.

A aquisição da leitura e escrita começa desde os primeiros anos de vida, quando as crianças são expostas ao ambiente escrito em casa, na escola e na comunidade em que vivem, sendo que a pré-alfabetização, fase que antecede a alfabetização formal, é crucial para desenvolver uma base sólida de habilidades linguísticas e cognitivas necessárias para a compreensão e produção da escrita.

Nesse estágio, a exploração de livros, brincadeiras com letras e sons, além do estímulo à curiosidade, contribuem para despertar o interesse das crianças pelo mundo da leitura e escrita. A alfabetização formal se inicia na escola, onde as crianças são introduzidas aos princípios básicos do sistema alfabético, aprendendo os sons das letras, as sílabas e, gradualmente, a formação de palavras, onde tal processo é facilitado por meio de métodos de ensino adequados, que consideram as características individuais dos alunos, respeitando seus ritmos de aprendizagem e necessidades específicas.

É essencial que a escola promova um ambiente alfabetizador, no qual a leitura e escrita estejam presentes em diferentes situações, tanto no âmbito das atividades escolares quanto no cotidiano. O incentivo à leitura por meio de bibliotecas, cantinhos de leitura e atividades lúdicas é de grande importância para despertar o gosto pela leitura desde cedo.

Além disso, a interação entre professores, pais e alunos é fundamental no processo de aprendizagem. O suporte e o estímulo dos adultos, assim como a valorização dos esforços e conquistas das crianças, fortalecem a confiança e a autoestima dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

É importante ressaltar que o processo de aquisição da leitura e escrita é contínuo e demanda prática e persistência. Gradualmente, as crianças passam de

leitores iniciantes a leitores proficientes, ampliando sua compreensão de textos e sua habilidade para expressar suas ideias por meio da escrita.

Além de ser fundamental para a formação acadêmica, a leitura e escrita têm um papel significativo na construção da cidadania e na participação ativa na sociedade, onde por meio da leitura, as pessoas têm acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história e são capazes de formar opiniões informadas. A escrita, por sua vez, permite que as ideias sejam compartilhadas, promovendo o diálogo e a troca de informações.

Assim, a aquisição da leitura e escrita é um processo complexo, mas essencial para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, onde a combinação de práticas pedagógicas eficientes, o incentivo à leitura desde a infância e o apoio da família são elementos-chave para o sucesso nessa jornada. Ao investir no ensino de qualidade das habilidades de leitura e escrita, estaremos contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos, capazes de construir um futuro mais promissor para si e para a sociedade como um todo.

Logo, se a criança for estimulada desde pequena, a utilizar lápis e papel, é possível perceber tentativas de escrita, onde se trata de pequenos círculos, linhas verticais ou ainda traços contínuos e ondulados, descobrindo assim a função simbólica da escrita. A partir deste momento, a criança começa a percorrer um caminho progressivo, até que entre seis ou sete anos, domina uma combinação arbitrária de sinais e significados, onde em determinado momento seu texto terá, então, função de comunicação.

Mesmo que os alunos não dominem a mecânica da escrita, ou não conheçam e nem saibam traçar as letras, ainda assim é possível trabalhar a linguagem escrita. Antes de escrever, as crianças podem e devem conhecer as diferentes modalidades de textos, pois estes já estão presentes em seu espaço cultural

A aprendizagem da língua escrita é um processo de construção do sujeito em interação com o meio, portanto a escrita deve ser vista mais como processo do que como produto, enxergar além das letras e parágrafos o que a criança construiu, está construindo ou vai construir. Isso significa que a escola deixa de ser um fim em si mesmo, isto é, ao invés de mandar fazer redação, ensinar a compor textos, ao invés de priorizar o que a criança escreve, volta-se para como e para que escreve.

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição de um ambiente alfabetizador, com o compromisso de formar cidadãos críticos, para participar ativamente na sociedade, parte-se do princípio de que a leitura associada à produção de textos deve ocupar um lugar de grande destaque na escola, pois o desenvolvimento da competência leitora é, então, condição primeira tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a participação pessoal.

A escrita é compreendida como um processo complexo de construção que apresenta um grande desafio para a criança que necessitará de dedicação e compreensão para entender, interiorizar e colocar em prática as regras do sistema alfabético.

O processo de aquisição da escrita é difícil para a criança, mas não mais difícil que outros processos de aquisição de conhecimento, mas que exige o acesso à informação socialmente veiculada. Durante o processo de aquisição da escrita a criança passa por períodos de organização e momentos de grandes conflitos que formam um papel decisivo na construção da escrita.

Não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças trazem consigo, antes de ler e escrever, onde o essencial é compreender o que sabem e pensam sobre a escrita. A alfabetização não deve ser entendida como o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e de habilidades sensório-motoras: é um processo de resolução de problemas de natureza lógica, para compreender de que forma a escrita representa a linguagem.

Tais situações colaboram para que haja um grande interesse em analisar a escrita infantil. Desse modo o presente trabalho tem por objetivo principal analisar por meio de uma pesquisa bibliográfica o processo de aquisição da escrita na Educação Infantil, identificando as fases do desenvolvimento da escrita, esclarecendo os motivos que justificam os diferentes desempenhos das crianças diante de tal processo.

A psicologia considera a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora, dando pouca atenção à linguagem escrita como tal, ou seja, considera a escrita como um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um avanço em todo o desenvolvimento cultural da criança. A

escrita é caracterizada por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada.

Para Kolinsky (2004), a escrita é uma representação da linguagem, onde no entanto a escrita não representa todos os aspectos da linguagem. A afirmação de que a escrita representa a linguagem, embora correta, pode conduzir a erros de compreensão do que são as habilidades de leitura e escrita e de como são adquiridas.

Se levarmos em conta tais afirmações, existe uma diferença importante entre pessoas alfabetizadas e uma criança que ainda não começou a ler, como perceber que cada sílaba tem a mesma consoante inicial. A não realidade física do fonema, já que não existe um som acústico das letras que não dependa da vogal, é a primeira razão de que a aprendizagem da leitura em um sistema alfabético torna-se uma tarefa bem difícil.

Segundo Massini-Cagliari (1999), a alfabetização é um processo que envolve a linguagem oral e escrita, onde somente através de reflexões lingüísticas bem conduzidas é que se pode ter uma verdadeira dimensão do processo de alfabetização.

Escrever é apenas uma decorrência do fato de uma pessoa saber ler, sendo que o contrário não funciona. Portanto, além da aprendizagem da leitura e escrita não ser considerada uma tarefa fácil, muitas considerações ainda são feitas sobre o tempo certo para que aconteça a aprendizagem e o que seria necessário para tal aquisição.

Segundo Downing (1974), citado por Ferreiro (2003), a maturidade para a leitura define-se como o momento do desenvolvimento em que, por causa da maturação ou de uma aprendizagem prévia, ou de ambas, cada criança, individualmente, pode aprender a ler com facilidade e proveito.

Tal afirmação é complicada de ser entendida, já que a maturidade pode ser proveniente tanto de um processo interno, como da influência social, ou de ambos, o que retira do termo toda especificidade e também porque a maturidade em questão é considerada algo individual, em que as condições ambientais não representam nenhum papel. (FERREIRO, 2003).

A noção de maturidade tem se prestado para encobrir, muitas vezes, os fracassos metodológicos e deixar de lado as condições de aprendizagem, além de discriminar as crianças dos setores marginalizados, ou seja, os filhos de analfabetos.

Alguns requisitos para a aquisição da leitura e escrita são evidenciados por Nieto (1976), citado por Ferreiro (2003) que se caracterizam por inteligência normal, possuir uma linguagem correta, bom funcionamento de suas gnoses, sobretudo das visuais, auditivas, táteis, corporais, espaciais e temporais, bom funcionamento de sua motricidade em geral, certo grau de atenção e concentração, certa possibilidade de vencer o cansaço, ter interesse na aprendizagem, ter boa saúde e estar bem alimentado.

Esses são considerados os requisitos necessários, segundo Nieto (1976), para se aprender a ler e escrever. Logo, as capacidades relacionadas à discriminação visual e auditiva, à lateralidade, ao raciocínio lógico e à coordenação motora são importantes para o desenvolvimento global das pessoas, mas não estão diretamente relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Ferreiro (1999), a prontidão para a leitura e escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que qualquer outro fator. Não faz sentido deixar a criança à margem da língua escrita e esperar o momento certo.

Diante de uma perspectiva construtivista, os pré-requisitos não são habilidades ou destrezas que a criança deve possuir antes de entrar para o ensino formal, mas noções, representações, conceitos, operações, relações que aparecem teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas como condições iniciais sobre as quais vão se construindo os novos conhecimentos.

“O período preparatório veio como uma concepção de alfabetização baseada numa teoria discriminatória contra a capacidade intelectual das crianças, criando nelas uma auto-avaliação de incapacidade para aprender os conhecimentos que se adquirem nas escolas. A alfabetização passou a se resumir, então, em grande parte, a exercícios que preparam o aluno para o estudo, enquanto o mais importante era deixado de lado, ou seja, o conteúdo específico que torna uma pessoa alfabetizada” (CAGLIARI, 1998, p. 104).

Para Vygotsky (1998), a linguagem surge, inicialmente, como forma utilizada pela criança para se comunicar com as pessoas do seu meio, que com o passar do

tempo a linguagem é internalizada e começa a atuar como organizadora do pensamento e transformadora de processos mentais. No aspecto social da linguagem não existe diferença entre as funções comunicativas da intelectual, considerando que para uma comunicação verdadeira, ela deve ser significativa.

A alfabetização envolve um conjunto de fatores de podem variar de acordo com as habilidades e conhecimentos individuais, sendo que há diferença entre alfabetização e letramento, onde o primeiro diz respeito a aprender a ler e escrever enquanto o segundo é mais abrangente e exige que o aluno alfabetizado saiba fazer uso das diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Assim, de posse destes dois termos o professor deve traçar caminhos que favoreçam o processo de alfabetização que inclua o letramento. (VYGOTSKY, 1998).

Segundo a teoria de Piaget (1961), o sujeito cognoscente é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca, é um sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre o mundo. O autor defende que o conhecimento é construído pela interação do sujeito com o meio, onde seu desenvolvimento cognitivo se dá pela assimilação do objeto do conhecimento, pelas estruturas anteriores presentes no sujeito e pela acomodação dessas estruturas em função do que será assimilado.

Assim, sabemos que a criança apropria-se da linguagem escrita antes mesmo de entrar para a escola, pois a língua escrita se constitui em objeto cultural e não somente escolar. Ao nascer, a criança se integra em uma história e uma cultura: a história e a cultura de seus antepassados, que se caracterizam como instrumentos importantes na construção de seu desenvolvimento, estando presentes nas atitudes, hábitos, valores e na própria linguagem daqueles que interagem com a criança (FERREIRO, 2003).

Portanto quando a criança chega à escola já teve muitas experiências significativas que o constituem em um falante da língua a qual vai aprender a ler e escrever, e muitas vezes o professor desconsidera esse conhecimento de mundo que o aluno já possui, privilegiando apenas o ensino adquirido na escola.

“É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas pedagógicas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso” (FERREIRO, 2003, p.20).

Para Ferreiro (2003), a criança deve então, compreender as funções da língua escrita na sociedade. Isso parece bem fácil em famílias com pessoas alfabetizadas em que escrever e ler são atividades cotidianas, mas tais atos são inacessíveis para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos.

Quando as crianças chegam na escola, a escrita representa um objeto que apenas serve para a promoção para a série seguinte e também que será importante quando crescer, sem saber na realidade o que isso significará para a sua vida adulta.

As pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), marcaram a história do processo de alfabetização, onde foram realizadas investigações científicas que deixaram clara a idéia de que a criança reflete sobre a escrita e reconstrói o código lingüístico. As autoras, não propõe uma nova pedagogia ou um novo método, mas suas pesquisas deixam transparecer que o que leva o aprendiz à construção do código lingüístico, não é o conhecimento das letras e das sílabas, mas a compreensão do funcionamento do código.

Sua contribuição é essencial para que o educador repense todo o processo de ensino aprendizagem, de modo que conhecer os diversos níveis conceituais lingüísticos da criança permite criar atividades para que ela possa desestruturar a sua concepção da base alfabética da escrita.

Levando em conta que a criança reflete sobre a escrita e reconstrói o código lingüístico, a alfabetização com cartilhas passou a ser questionada, pois apresenta sentenças isoladas sem significado, descontextualizadas, seguidas de uma lista de palavras escolhidas em razão de uma simples montagem silábica.

As cartilhas, com suas limitações trazem conseqüências drásticas, equivocadas na produção de textos infantis, isso porque mostram uma imagem artificial de linguagem com um código sem significado o que desfavorece qualquer contexto.

A criança que produz textos orais significativos e coerentes, passa a sofrer bloqueios escolares e sua capacidade lingüística se restringe, quando introduzida no mundo da escrita como uma alfabetização mecanicista, centrada no treino ortográfico e com ênfase na decodificação de textos.

Ao se considerar a criança como ativa na construção de conhecimentos e não receptora passiva de informações, há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. O conceito de alfabetização deve considerar a linguagem em toda sua dimensão significativa, e isso só é possível se ela for considerada em toda sua dimensão discursiva, ou seja, levar em conta os interlocutores (para quem se escreve) e a situação de produção da linguagem (para que se escreve) (FERREIRO, 1999).

É necessário que se entenda a escrita como uma representação simbólica da linguagem falada; como uma simbolização de sinais sonoros e, para que a criança aprenda realmente, a ler e escrever, ela precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, de forma a compreender não apenas o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa, graficamente, a linguagem.

Ferreiro (1999), ressalta que, se as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha, e de que elaboram hipóteses singulares na tentativa de compreendê-la, amplia as possibilidades da escola enriquecer e dar continuidade a esse processo.

Isso deve acontecer por meio da superação da idéia de que é necessário um determinado momento ou idade, de que se deve instituir classe de alfabetização para ensinar a ler e escrever, uma vez que aprender a ler e a escrever faz parte de um longo processo, ligado a participação em práticas sociais de leitura e escrita.

No período em que os alunos ainda não se alfabetizaram e estão ocupados em descobrir quantas e quais letras são usadas para escrever, o uso da letra de fôrma maiúscula é o mais recomendado, pois suas características permitem que eles analisem as letras separadamente, distinguindo-as umas das outras com facilidade, além de serem também mais simples de grafar (FERREIRO, 1999).

A letra manuscrita por ser contínua, não ajuda os alunos a identificar quantas e quais letras estão escritas, pois nem sempre é observável onde uma acaba e a outra começa. Depois que os alunos se alfabetizam, aí sim, é o momento de ensiná-los a escrever a letra manuscrita e de exercitá-la para que escrevam rapidamente e de forma legível.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), muito antes de iniciar no processo formal de aprendizagem da leitura e escrita, as crianças constroem hipóteses sobre

o objeto de conhecimento. As idéias que os alunos constroem sobre a escrita (hipóteses de escrita) são erros construtivos, ou seja, são erros necessários para que se aproximem cada vez mais da escrita convencional.

Embora sejam erros considerados necessários, isto não quer dizer, de forma alguma, que o professor deva referendá-los porque fazem parte do processo de aprendizagem, ou esperar que eles sejam superados espontaneamente, de acordo com o “ritmo do aluno”. As hipóteses da escrita superam-se umas às outras, em maior ou menor tempo, dependendo de como o professor organiza as situações didáticas.

Sobre estas hipóteses iniciais, as autoras citadas acima, classificaram a construção da escrita das crianças, com bases em resultados obtidos através de um estudo baseado na exploração da escrita, em quatro níveis sucessivos. O conhecimento das hipóteses de escrita não deve se transformar, sob nenhum pretexto, em um recurso para rotular os alunos, tampouco em critérios para a formação de classes supostamente homogêneas.

Assim, a interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento é fundamental para gerar a troca de informações e o confronto de idéias, que favorecem a aprendizagem, cuja situação se torna contextualizada por meio de um professor mediador de situações de aprendizado.

O professor deve compreender as hipóteses das crianças em relação à escrita para assim poder problematizar e provocar condições que irão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético.

Através do estudo realizado é possível dizer que cada criança possui um ritmo no que diz respeito a alfabetização, portanto, é imprescindível que o professor tenha embasamento teórico adequado para enfrentar as dificuldades que surgirão. A alfabetização envolve um esforço enorme da criança e neste momento o papel do professor é fundamental.

É preciso planejar situações mediadoras, onde os alunos sejam convidados a escrever coisas, cuja forma escrita não sabem de memória, isso vai permitir ao professor conhecer suas hipóteses, ou seja, em que nível de alfabetização as crianças se encontram, para criar situações de aprendizagem que favoreçam a evolução destas crianças.

As ideias que os alunos constroem sobre a escrita (as hipóteses da escrita) são erros construtivos e necessários para que se aproximem cada vez mais da escrita convencional. Embora sejam erros considerados necessários não se pode esperar que sejam superados espontaneamente, as hipóteses de escrita superam-se umas às outras, em maior ou menor tempo, dependendo de como o professor organiza as situações didáticas.

Assim, o mais importante é planejar intencionalmente o trabalho pedagógico, de forma a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, de modo a construir situações que envolvam aprendizagem na escrita e na leitura, mediando o processo.

O conhecimento das hipóteses da escrita não deve se transformar, sob nenhum pretexto, em um recurso para rotular os alunos, tampouco em critérios para a formação de classes supostamente homogêneas. A interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento é fundamental para gerar a troca de informações e o confronto de ideias, que favorecem a aprendizagem da escrita e leitura.

Os processos de ensino e aprendizagem são processos diferentes e não necessariamente coincidentes, entretanto ensinar é fazer aprender. Logo, todo ensino que não tem como resultado a aprendizagem não cumpre seu papel. Para que a alfabetização significativa se efetive é necessário saber em que fase da escrita o aluno se encontra para assim criar situações favoráveis a aprendizagem.

Para finalizar, é importante citar que o tema é vasto e possui grande relevância para professores, alunos e equipe pedagógica, de modo a criar oportunidades que promovam a escrita e sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo; Scipione, 1998.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

MORAIS, J. KOLINSKY, R. **A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização**. Pátio – Revista Pedagógica, p. 14, Ano VIII, nº 29, FEV.ABR/2004

PIAGET, J. A. **Linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.