

Introdução

Pretende-se, neste texto, discutir as possibilidades de ação docente na orientação do processo de aquisição do sistema de escrita e de desenvolvimento das habilidades de uso da escrita, na escola, no quadro das atuais concepções sobre a aprendizagem da língua escrita e, conseqüentemente, sobre o seu ensino. Como agir sobre a **escrita espontânea** do alfabetizando, que, em seu processo de construção do sistema de escrita, deve poder explorar livremente os recursos de representação dos sons da fala, mas que precisa também ser conduzido à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, exigência do uso social de um sistema de escrita de base alfabética? Como agir sobre o **texto** do aluno, que, em seu processo de desenvolvimento das habilidades de uso da escrita, deve apropriar-se do escrever como busca de interlocução e de expressão pessoal, mas que precisa também aprender a observar as convenções que regem a construção de textos, nos diferentes gêneros de escrita?

' Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Para tentar responder a essas questões e resolver esses aparentes paradoxos, faz-se, inicialmente, uma retomada das concepções que orientam atualmente a aprendizagem e o ensino da língua escrita, particularmente a aprendizagem e o ensino do escrever; embora tais concepções já sejam amplamente conhecidas, julgou-se necessário retorná-las a fim de tornar explícitos os princípios e pressupostos em que se fundamentará a tentativa de resposta às perguntas anteriormente formuladas. Assim, num primeiro momento, relembram-se as concepções atuais de aprendizagem e de ensino da língua escrita; em seguida, busca-se indicar as interferências dessas concepções no processo de aprendizagem e de ensino da escrita na escola, distinguindo-se, apenas para fins de clareza da exposição, duas faces desse processo: a **aquisição** do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades de **utilização** desse sistema para a interação social. A partir dessa retomada das concepções atuais e de seus aspectos pedagógicos, chega-se à tentativa de resposta às perguntas anteriores, discutindo-se, sobretudo, a ação possível e necessária dos professores na direção e orientação do processo de apropriação da escrita pela criança. Conclui-se com considerações sobre a formação que precisam ter hoje os professores, para que exerçam de forma adequada essa direção e orientação.

Nova Concepção de Aprendizagem e Ensino da Língua Escrita

Todos os que atuamos na área de Língua Portuguesa, na escola, reconhecemos que uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita vem ocorrendo desde os anos 80. Essa mudança é fruto, fundamentalmente, de dois fatores.

Em primeiro lugar, é nos anos 80 que as ciências lingüísticas-a Lingüística, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Análise do discurso começam a ser "aplicadas" ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes lingüísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o **objeto** da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o **processo** dessa aprendizagem e desse ensino.

Em segundo lugar, é também nos anos 80 que a Psicologia Genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, através, particularmente, das pesquisas e publicações de Emilia FERREIRO e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita (2).

2 Embora a formulação da teoria piagetiana date dos anos 50, a análise da escrita como objeto de conhecimento no quadro dessa teoria só se sistematiza a partir dos anos 80, através, sobretudo, das pesquisas de Emilia FERREIRO e seus colaboradores; pode-se considerar como marco inicial a publicação, no México, em 1979, da obra de FERREIRO e TEBEROSKY, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, cuja tradução chega ao Brasil em 1985, com o título Psicogênese da língua escrita.

Consideremos a interferência desses dois fatores - a influência das ciências lingüísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita - em duas faces do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, aqui destacadas apenas para fins de melhor clareza da exposição, já que não representam momentos sucessivos, mas contemporâneos, e não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a **aquisição** do sistema de escrita, isto é, o desenvolvimento das habilidades de transitar do sistema fonológico para o sistema ortográfico (escrever) e deste para aquele (ler); a outra face é a **utilização** do sistema de escrita para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades de produzir textos.

A Aquisição da Sistema de Escrita

No que se refere ao processo de alfabetização, a concepção psicogenética da aquisição do sistema de escrita e as contribuições das ciências lingüísticas, particularmente da Psicolingüística, "transformaram" o conceito de sujeito aprendiz da escrita - não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando **com e sobre** a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades nele, submetendo a prova essas hipóteses e supostas regularidades. Altera-se, assim, radicalmente, a orientação do processo de aprendizagem e o significado das dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo.

Assim, o princípio que regia o ensino da escrita - o de que se devia conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito (quer partindo de elementos menores, como nos chamados métodos sintéticos, quer partindo de unidades maiores, como nos chamados métodos analíticos) - é substituído por princípio radicalmente diferente: a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, **experimentando** escrever, **ousando** escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma seqüência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela **podia** escrever, porque só podia escrever **depois** de já ter aprendido.

Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas **erros** que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou "treinos" de imitação, repetição, associação, cópia, hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, os "erros" são considerados **construtivos, isto**

é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses.

A atitude e as ações da professora na condução do processo de alfabetização alteram-se, assim, radicalmente. Exemplos tornarão mais clara essa alteração.

A "expressão escrita" a seguir mostra o que a criança produz, quando a concepção é a de que o aprendiz da escrita deve imitar, repetir, só deve escrever palavras e frases já conhecidas, já "treinadas":



A criança não erra porque só "se atreve" a escrever palavras conhecidas, certamente retiradas da cartilha e anteriormente "treinadas": **gato, menina, água, mia, fofa, gosta**. Chame-se a atividade "expressão escrita", "composição", "redação", a criança apenas imita, reproduz. Seu processo de construção do sistema de escrita, o levantamento de hipóteses sobre ele ficam impedidos, ou, se ocorrem, ficam submersos, ocultos; conseqüentemente, a professora não pode identificá-los e, portanto, não pode orientar a criança em seu processo de construção do conhecimento e na testagem de suas hipóteses.

Opondo-se a essas atividades "controladas" de escrita, as concepções psicogenética e psicolinguística sobre a aquisição da escrita geraram as atividades de "escrita espontânea"; o pressuposto é de que não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever: escrevendo espontaneamente, experimentando soluções para as grafias de que necessita. O texto seguinte é um exemplo de escrita espontânea:

A Sulu
 A Sulu e uma cachorra leuada
 Ela bebe core muito e
 late muito a gente asve
 se fica com dor de cabeça.
 Um dia eu estava na casa
 do minha tia e estava andano
 na hora que eu estava
 distraída a Sulu parou
 e gal um foguete e eu sei.

Nessa "escrita espontânea", a criança usa as palavras de que necessita, para realizar sua intenção de narrar; "erra", mas seus "erros" permitem conhecer o processo pelo qual está se apropriando do sistema de escrita, as hipóteses que está, neste momento, formulando. Por exemplo, os "erros" em **cachoro**, **core**, **pasou** revelam que a criança ainda não "descobriu" o uso dos dígrafos rr e ss, isto é, ainda não descobriu que, entre vogais, o fonema [r] é representado por rr, e o fonema [s] é representado por ss. Aliás, com relação a este último fonema, o que o texto revela é que a criança, para representá-lo, usa diferentes grafemas, talvez tendo já percebido que, no sistema de escrita, mais de um grafema pode representar o mesmo som [s] (o que, em si, já é uma grande descoberta), mas não tendo ainda descoberto o grafema que deve representar esse som em determinada palavra (porque o uso de ss, ç, sc, s ou c é arbitrário): assim, usa s para escrever **pasou**, c para escrever **cebe** (sempre), s para escrever **cabesa**. A grafia de **jente** reforça essa suposição de que a criança, em casos em que mais de um grafema pode representar o mesmo som (aqui, o uso de j ou g), usa aleatoriamente um ou outro, não tendo descoberto ainda como decidir qual usar em cada palavra (outras escritas espontâneas em que aparecesse essa mesma relação múltipla fonema-grafema permitiriam confirmar ou não essa suposição). Outro exemplo é a grafia **destraída**, que indica que a criança criou uma regularidade: já terá percebido que a pronúncia [dis] se deve grafar muitas vezes como des (pronuncia-se, pelo menos no dialeto de Minas Gerais, que esta criança usa, **disbotado**, **discalço**, **discansado**, mas escreve-se desbotado, descalço, descansado), e aplica a "regra" à palavra distraída", grafando **destraída** - trata-se de um caso de hipercorreção. Análises dos "erros" **e gal**, **andano**, **asvese** seriam também reveladoras, mas os exemplos apresentados são suficientes para demonstrar como os "erros" do alfabetizando não são, na

verdade, erros, mas sintomas reveladores do processo de construção do sistema de escrita vivenciado pela criança, das hipóteses com que está trabalhando em determinado momento desse processo.

No entanto, o alfabetizando precisa ser conduzido, como se disse na introdução deste texto, à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, exigência da natureza social de um sistema de escrita de base alfabética - como orientar esse trajeto, na ação docente? Adiemos a resposta, pois é preciso, antes, considerar, além dessas questões **relativas à aquisição** do sistema de escrita, as questões **relativas à utilização** desse sistema para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades textuais.

O Desenvolvimento das Habilidades Textuais

Apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito. Como já se disse anteriormente, a distinção que é feita neste texto entre essas duas faces visa apenas tornar mais clara e mais didática a exposição, já que, nas perspectivas psicogenética e psicolinguística aqui assumidas, essas são faces tão indissociáveis quanto as duas faces de uma mesma moeda: aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita.

É bem verdade que, assumindo outras perspectivas de interpretação do processo de aprendizagem da escrita, a escola, não só a do passado, mas muito freqüentemente ainda a do presente, entendeu e tem entendido o processo de aprendizagem da escrita como constituído de momentos sucessivos, e esse entendimento levou e tem levado a uma concepção distorcida do que significa o exercício de um "uso efetivo da escrita".

Em primeiro lugar, é uma concepção segundo a qual é preciso controlar as próprias palavras e frases a serem usadas pela criança nas situações de escrita; um exemplo é a "expressão escrita" *O gato e a menina*, apresentada anteriormente: é um exemplo típico de uso controlado da escrita, uma listagem de frases curtas, soltas, sem seqüência lógica ou narrativa, portanto uma "expressão escrita" que na verdade não "expressa" nada, não é um **texto**, é uma "redação escolar", isto é, uma atividade de apenas **redigir, representar por** meio da escrita; o objetivo parece não pretender mais que o emprego, pela criança, de palavras e frases que já aprendeu a escrever.

Em segundo lugar, o controle não se exerce apenas sobre as palavras e frases a serem utilizadas na escrita; também são controladas as próprias condições de escrita: a criança escreve sobre tema que a professora impõe, em geral obedecendo a "sugestões" que cerceiam as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação, de interação.

No exemplo *O gato e a menina*, o controle é exercido pelo desenho, recurso que a escola tem usado com frequência e insistência na etapa inicial de aprendizagem da escrita; outros exemplos de controle são as instruções minuciosas sobre o que escrever, **como** escrever. Veja-se, por exemplo, esta proposta de escrita apresentada em um livro didático(3): inicialmente, solicita-se à criança que "imagine":

VAMOS IMAGINAR

Imagine uma criança muito feliz (ou, se preferir, muito infeliz)

com seu jeito de ser:

- como ela é fisicamente?

- como é o seu jeito de ser, ou seja, como ela se comporta?

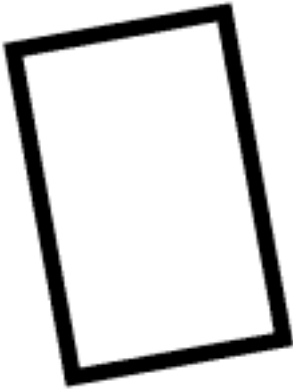
- por que ela age assim?
- como essa criança trata as outras pessoas?

- como ela gostaria de ser tratada?

- o que vai ser essa criança, quando crescer?

Observe-se que a "imaginação" da criança é cuidadosamente controlada pelas perguntas que a dirigem e condicionam; em seguida, solicita-se ao aluno que "desenhe sua personagem e complete a história com as idéias que imaginou" e que "depois, dê um título adequado", e para isso (para que **complete** a história) é apresentado o seguinte arcabouço:

3 SORDI, Rose. Língua Portuguesa: comunicação oral e escrita - 1ª. série. São Paulo: Moderna, 1995. p. 88.

	A Criança da minha história chama-se _____
	Fisicamente é _____ _____
	Essa criança é muito _____ porque _____
	Quando conversa com as pessoas, é muito _____

porque _____	
A criança da minha história gostaria que as pessoas a tratassem	

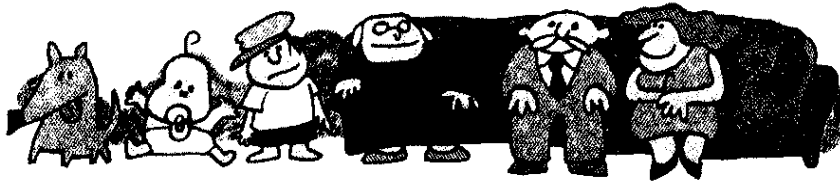
porque _____	
Quando crescer, vai ser _____	
porque _____	

O exercício determina à criança não só o que deve Imaginar", e, portanto, o que deve escrever, mas ainda estabelece a estrutura do texto e dos períodos - a criança não conta a sua história, apenas preenche as lacunas de um modelo que lhe é imposto. Suponha-se o "texto" que pode resultar desse exercício, e conclua-se como estará distante de textos produzidos em situações em que a criança tem a oportunidade de contar uma verdadeira sua história, como no caso do texto A Lulu, anteriormente apresentado (naquela situação, após uma discussão sobre animais de estimação que as crianças conheciam, ou possuíam, e sobre experiências vividas com esses animais, a escrita foi proposta como a alternativa possível para que **todos** pudessem contar a sua história aos colegas, que leriam os textos expostos na sala de aula).

Compare-se a proposta anterior com esta outra, de um outro livro didático(4):

4 CÓCCO, M. F, HAILER, M. A. ALP 4: análise, linguagem e pensamento - um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1995. p. 67.

4. Você e seu grupo de trabalho vão escrever uma história coletiva. Discutam a temática, as idéias, a seqüência lógica, o título, o final, as personagens e criem uma história. Façam uma boa revisão. Depois, escrevam num papel grande, mostrem para os colegas dos outros grupos e coloquem no mural da sala.
5. Imagine que você vai publicar um texto numa revista, contando o tipo de vida que as pessoas levavam antigamente. Escreva o texto, peça para um colega ler e opinar a respeito. Faça a revisão e autocorreção e envie para seus colegas de outra série conhecerem o seu texto e darem opinião sobre ele. Se você e seus colegas puderem, publiquem os textos numa revista criada pela classe. Pode ser elaborada em estêncil a álcool e depois passada em mimeógrafo. Por último, vocês poderão distribuir a revista



A primeira proposta (a de número 4) pretende a produção de uma narrativa, mas, sem deixar de orientar os alunos (discutam a temática, as idéias, a seqüência lógica, o título, o final, as personagens...), deixa-os livres para criar sua história (criem uma história); além disso, define aqueles que serão os leitores do texto (mostrem para os colegas dos outros grupos... coloquem no mural da sala) e propõe o portador do texto (escrevam num papel grande).

A segunda proposta (a de número 5) leva os alunos a produzir um outro gênero de texto - você vai publicar um texto numa revista; define os destinatários do texto: num primeiro momento, um leitor crítico (peça para um colega ler e opinar a respeito), em seguida os leitores verdadeiros destinatários (os colegas de outra série); sugere ainda um portador para o texto (uma revista criada pela classe), orientando sua confecção e distribuição.

Essas duas propostas, comparadas com a anterior (a descrição da "criança da minha história"), revelam como princípios teóricos e metodológicos trazidos pelas ciências lingüísticas - particularmente, a Análise do discurso e a Lingüística Textual - operam uma fundamental transformação na concepção de uso da escrita no contexto escolar.

Em primeiro lugar, e sobretudo, uma diferente concepção de língua orienta esse uso da escrita no contexto escolar: a língua, tanto a oral quanto a escrita, é reconhecida como enunciação, como discurso, isto é, como forma de

interlocução (**inter-locução**), em que quem fala ou escreve é um **sujeito** que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele um **sujeito**, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (**Inter-ação**). A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser **sujeito** capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. Assim, no quadro dessa nova concepção de língua, a prática de uso da escrita na escola é considerada como sendo, fundamentalmente, a instituição de situações de enunciação em que a expressão escrita se apresente como a alternativa possível ou a mais adequada para atingir um objetivo ou necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados. Essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre **redação-o** exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema - e **produção de texto** - o estabelecimento de interlocução com um leitor.

Em segundo lugar, enquanto a redação é orientada pelo pressuposto de um modelo a ser seguido, a **produção de texto** é orientada pelo princípio de que as condições em que essa produção ocorre determinam o texto: o que se tem a dizer (qual é o assunto, o tema?), para que se quer dizer (qual é a função do texto?), **a quem** se pretende dizer (quem é o leitor ao qual se destina o texto?), em que **situação** se diz (quais são as relações entre quem escreve e quem lê? quais são as expectativas contextuais?) - todos esses fatores conduzem ao uso de uma certa variedade de língua, um certo registro, um **como** dizer. Observe-se, por exemplo, este início de uma carta de Mário de Andrade para Carlos Drummond de Andrades:

São Paulo, 18-II-926 Carlos do coração. Tenho tanto pra falar mas quedê tempo! Você não pode imaginar a quantidade fantástica de trabalhos extra-artísticos que tenho tido!

5 ANDRADE, Mário de. A lição do amigo; cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. p. 67.

Confronte-se esse início de carta com este outro:

São Paulo, 18 de fevereiro de 1926

Prezado Senhor:

Lamento não ter podido escrever há mais tempo, mas faltou-me tempo, já que

tenho tido

uma grande sobrecarga de trabalho nas últimas semanas.

Os objetivos do remetente, as características do destinatário, o tipo de relação existente entre um e outro, a natureza da situação de interação determinam o **como** se escreve: compare-se o tom coloquial e afetivo do vocativo **Carlos do coração** com a formalidade de **Prezado Senhor**; compare-se a expressão **quedê tempo com faltou-me tempo**, a expressão **quantidade fantástica de trabalho com uma grande sobrecarga de trabalho**. Escrever uma carta não é, pois, uma atividade de preenchimento de modelo; é a produção de um texto que se constituirá em função do destinatário, das relações entre este e o remetente, dos objetivos da carta.

Entretanto, é preciso considerar que, apesar desse papel determinante das condições de produção sobre os textos escritos, estes são também determinados culturalmente: diferentes tipos, gêneros de texto circulam no contexto cultural, cada um marcado por convenções e normas que o configuram, e esses gêneros são veiculados em diferentes portadores de texto, cada portador exigindo uma determinada maneira de usar a língua escrita. Por exemplo, o gênero **carta**, exemplificado, deve obedecer a certas convenções, como, entre outras: deve haver um vocativo inicial (seja **Carlos do coração, seja Prezado Senhor**), deve ser registrada a data (seja **São Paulo, 18-II-926**, colocada na margem esquerda, seja **São Paulo, 18 de fevereiro de 1926**, junto à margem direita).

Assim, cada gênero tem as suas normas: a estrutura e a organização do texto, os recursos de coesão textual, os níveis de informatividade, a própria disposição do texto na página não são os mesmos, se se trata de uma narrativa, de uma dissertação, de uma argumentação, de um editorial, de uma notícia de jornal, de uma receita culinária, de uma bula de remédio, de um texto publicitário...

Conclui-se que, ao mesmo tempo em que o aluno deve apropriar-se da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, o que ocorre basicamente pela criação de situações tanto quanto possível naturais e reais de

produção de texto, deve também ser conduzido a várias aprendizagens: ele precisa aprender a distinguir o texto oral do texto escrito, percebendo as especificidades e peculiaridades deste; precisa aprender a estruturar adequadamente seu texto escrito, atendendo ainda às características de cada gênero, de cada portador de texto, precisa aprender a controlar as possibilidades de apreensão do sentido do texto pelo pretendido leitor (o que dependerá, entre outros fatores, de sua capacidade de prever o nível de conhecimento que esse leitor tem do assunto, previsão que determinará o grau de informatividade que deve dar ao texto, de sua capacidade de prever o conhecimento que tem o leitor do léxico e dos recursos lingüísticos, o que determinará que palavras e recursos utilizar e que palavras e recursos evitar); precisa apropriar-se dos recursos de coesão próprios do texto escrito, precisa aprender as convenções de organização do texto na página etc.

Retomando as Questões iniciais

As reflexões até aqui feitas parecem conduzir a paradoxos.

Em primeiro lugar, ao assumir uma perspectiva psicogenética e psicolingüística, repudia-se, no processo de alfabetização, a escrita controlada, a aprendizagem e, portanto, o ensino sistemáticos e progressivos do sistema gráfico, das suas regras e convenções, e enfatiza-se a escrita espontânea, através da qual a criança vá descobrindo ela mesma o sistema de escrita, vá construindo seu conhecimento sobre ele; ao mesmo tempo, porém, não se pode deixar de reconhecer a necessidade de que a criança se submeta à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, que aprenda as convenções ortográficas e escreva de acordo com elas.

Em segundo lugar, ao assumir uma perspectiva discursiva e textual, repudia-se, no processo de desenvolvimento das habilidades de utilização da escrita para a comunicação, a interlocução, a expressão pessoal, o controle rígido dessa utilização, através de exercícios escolares de **redação**, e enfatiza-se o uso da escrita como atividade discursiva, motivada, como produção de autênticos **textos**, não de **redações escolares**; ao mesmo tempo, porém, não se pode fugir à necessidade de que o aluno aprenda as normas e exigências para a estruturação de textos escritos, as peculiaridades de cada gênero, e escreva de acordo com elas.

Como pode a ação pedagógica resolver esses aparentes paradoxos? Para responder a essa pergunta, e persistindo na intenção de tornar mais clara e didática a exposição, consideramos de novo separadamente as duas faces do processo de aprendizagem e de ensino da escrita na escola.

A Ação Pedagógica na Aquisição do Sistema de Escrita

Na verdade, não há paradoxo entre atividades de escrita espontânea e a aprendizagem do sistema ortográfico; ao contrário, como já se disse anteriormente, são as atividades de escrita espontânea que permitirão à professora levar a criança à apropriação das normas, regras e convenções da escrita: é só através da análise dos textos espontâneos produzidos pela criança que a professora poderá identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema ela se encontra, interpretar as hipóteses com que está operando, selecionar e organizar dados, decidindo quais aspectos devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, explicitar para a criança as suas hipóteses, levá-la a confrontá-las com as convenções e regras do sistema, e a partir disso conduzi-la à escrita ortográfica.

Retomando o texto sobre a cachorra Lulu, apresentado anteriormente: a análise dos aspectos discordantes entre a escrita da aluna e as normas ortográficas revela que ela já não tem dificuldades quando a relação entre som e letra é biunívoca (o único erro aparece na palavra **cebe**, grafia para **sempre**, em que a aluna usa b por p); e também não tem dificuldades quando a correspondência som-letra é determinada pela posição: observe-se que usa sempre corretamente a letra e no final de palavras, quando a pronúncia é [i] - **cebe** (sempre), **late**, **core**, **jente**, **foguete**; o mesmo ocorre com a letra o, usada sempre corretamente no final de palavras, quando a pronúncia é [u] - **muito**, **andano**. Outro exemplo é o uso correto da letra l em final de palavra, quando a pronúncia é [u] - e gal. Ao contrário, quando as relações são de concorrência, isto é, quando letras diferentes podem representar o mesmo som em contextos idênticos, o texto da aluna revela, como já se indicou, a incerteza quanto à representação do som [s] (escreve ora c, como em **cebe**, ora s, como em **pasou e cabeça**), incerteza quanto ao uso de j ou g (escreve **jente**). Outra "revelação" do texto da aluna é que ela parece ainda desconhecer os dígrafos rr e ss, como também já foi apontado. Outros casos poderiam ser analisados: por exemplo, ao grafar **andano por andando**, a aluna transcreve a pronúncia oral (na linguagem oral, omitimos o d do gerúndio), revelando que ainda não se apropriou da grafia em -ndo das formas de gerúndio; ao grafar e gal (igual) e **foguete**, a aluna revela dificuldades no uso de gu, que é um dígrafo no caso de **-gue- (foguete)**, duas letras no caso de **-gua-(igual)**.

Feita essa análise da escrita espontânea da aluna, a professora concluiria que já não é mais necessário trabalhar com a criança, a não ser eventualmente, as correspondências biunívocas entre som e letra, e as correspondências som-letra determinadas pela posição; por outro lado, ficaria clara a necessidade de discutir com a criança o fenômeno da representação do mesmo som por letras diferentes, o uso dos dígrafos rr e ss, o uso de gu, a grafia da terminação do gerúndio.

Assim agindo, a professora estará acompanhando o processo de aquisição do sistema de escrita pela criança, e, respeitando o ritmo e as etapas desse processo, definidos pelas relações que a criança vai estabelecendo com esse objeto de conhecimento - a escrita -, terá condições de orientá-la, conduzindo-a, a partir de suas próprias hipóteses e tentativas, à apropriação das normas e convenções ortográficas.

Naturalmente, essa ação pedagógica supõe atividades de diferentes naturezas: o aluno escreve espontaneamente, e estará assim atuando **com e sobre** a língua escrita, buscando compreender o sistema de escrita (ao mesmo tempo, estará utilizando esse sistema para produzir **textos**, e por isso se insistiu, anteriormente, na inseparabilidade entre estas duas faces do processo de aprendizagem e de ensino da escrita na escola - a aquisição do sistema de escrita e a sua utilização para a interação social); a professora analisa a produção do aluno, avaliando-a como exercício de utilização do sistema de escrita (avaliando-a, ao mesmo tempo, também como **texto**); a partir dessa análise, a professora, tendo identificado em que estágio do processo de apropriação do sistema a criança se encontra, tendo interpretado as hipóteses com que está operando, seleciona e organiza dados, decidindo que aspectos devem ser trabalhados, e pode então propor exercícios específicos de escrever para **aprender a escrever (exercícios de ortografia e gramática, em que fique claro para a criança que não se trata de uma atividade de produção de texto, mas de atividade de aprendizagem de escrita ortográfica e gramatical)**.

A Ação Pedagógica no Desenvolvimento das Habilidades Textuais

Inicialmente, é preciso lembrar que, ao ser introduzida na escola ao mundo da escrita, a criança já domina as habilidades de produção do texto oral: fala fluentemente sua língua, usa-a para narrar, perguntar, responder, pedir, ordenar... E é preciso ainda lembrar que essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento **inaugural** de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda "analfabeta", a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que lêem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita. Falta-lhe, além de apropriar-se do sistema de escrita, de suas convenções ortográficas, aprender a usar a língua escrita para a comunicação e a interação, levando em conta as diferenças pragmáticas, funcionais e estruturais entre textos orais e textos escritos, diferenças decorrentes das especificidades da oralidade e da escrita, e falta-lhe ainda aprender a usar a língua escrita levando em conta as peculiaridades de cada gênero de texto escrito. A função da escola, particularmente no ensino da língua materna, é, pois, além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de

produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores.

Também aqui a ação pedagógica supõe atividades de diferentes naturezas. Em primeiro lugar, atividades que criem oportunidades para que o aluno "descubra" a possibilidade ou necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução, o que supõe o estabelecimento de situações de produção de texto tanto quanto possível naturais e reais, a despeito da inevitável artificialidade do contexto escolar - situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever, e destinatários (leitores) para quem escrever; como exemplos, recordem-se propostas de produção de texto anteriormente apresentadas: a proposta que gerou o texto sobre a cachorra Lulu, a proposta de produção coletiva de uma história para o mural da sala, a proposta de produção de um texto para uma revista da classe. Produzido o texto nessas condições, devem seguir-se atividades de análise e avaliação - atividades em que se discuta se as peculiaridades do gênero do texto foram observadas, se o texto está bem estruturado e há coerência no desenvolvimento das idéias, se o nível de informatividade corresponde às características do leitor pretendido, se recursos de coesão são utilizados de forma apropriada, se a variedade lingüística e o registro escolhidos são adequados ao tema, ao objetivo, à situação interlocutiva. Após desenvolvidas essas atividades, em geral através de discussão coletiva dos textos produzidos pelos alunos, são pertinentes procedimentos de revisão e de reescrita de texto.

Tal como sugerido para a ação pedagógica na aquisição do sistema de escrita, também aqui a análise, pela professora, dos problemas e dificuldades enfrentados pelo aluno na produção de texto permitirá a proposta de exercícios específicos: exercícios de estruturação do texto, de uso de recursos de coesão, de controle da informatividade... exercícios não de **produzir texto, mas de aprender a produzir texto**. O exercício de preenchimento de um arcabouço apresentado anteriormente (descrição da "criança da minha história"), se não é um bom exemplo de atividade de produção de texto, é um exemplo de exercício para aprender a estruturar um texto utilizando relações temporais e causais (estruturas com **quando e porque**), lançando mão de anáforas como recurso de coesão (uso do pronome adjetivo "essa", em "Essa criança"; do pronome pessoal "a", em "gostaria que as pessoas a tratassem", da elipse do sujeito, como em "Fisicamente, é.. ", "Quando crescer, vai ser..:" etc.). É que, ao lado de exercícios de produção de texto, são também importantes exercícios que conduzam o aluno, de forma mais sistemática, ao domínio das características do texto escrito, sempre levando-se em conta o gênero desse texto; por exemplo: exercícios de

estruturação de texto, de uso de recursos de coesão, de identificação e preenchimento de lacunas de informatividade, de adequação das estruturas lingüísticas, do léxico, da variedade e do registro de língua ao gênero do texto e à situação de interlocução. Mas exercícios em que fique sempre claro para o aluno que não se trata de atividades de **produção de texto**, mas de atividades para **aprender a produzir texto**.

A Formação dos Professores

De tudo o que se disse, conclui-se que as novas concepções de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino da língua escrita supõem o domínio, pela professora, de conhecimentos e habilidades específicos, particularmente nas áreas da Psicologia Cognitiva e das ciências lingüísticas.

Assim, para definir sua ação pedagógica partindo da análise da escrita espontânea da criança, é preciso que a professora conheça bem as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, compreenda a escrita como **representação** e não como **transcrição** da língua orai, seja capaz de identificar a variedade lingüística falada pela criança e, assim, não só prever os problemas que essa criança enfrentará, devido à maior ou menor distância entre sua pronúncia e as convenções ortográficas, mas também compreender esses problemas e, compreendendo-os, saber discuti-los com a criança.

Além disso, é preciso que a professora compreenda o processo lingüístico e psicolingüístico de aprendizagem da língua escrita, compreensão que, associada a seu conhecimento das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, permitirá que ela dirija e oriente com segurança os ensaios de escrita da criança, que ela saiba, como já foi dito anteriormente, identificarem que estágio do processo de apropriação do sistema a criança se encontra, saiba interpretar as hipóteses com que a criança está operando, saiba selecionar e organizar dados, decidindo que aspectos devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, saiba explicitar para a criança as hipóteses com que está operando, saiba levá-la a confrontar essas hipóteses com as convenções e regras do sistema, e, a partir de tudo isso, conduza a criança à escrita ortográfica.

Por outro lado, para definir sua ação pedagógica na direção e orientação do desenvolvimento das habilidades textuais da criança, a professora precisa ter compreendido e assumido uma concepção de língua como **discurso**, de língua escrita como atividade enunciativa, precisa ter clara noção do que é **texto**, do que é **textualidade**, do que é **coerência**, **coesão**, **informatividade**, precisa conhecer os princípios que regem as relações autor-leitor, autor-texto, leitor-texto, precisa dominar as características e peculiaridades dos diferentes gêneros de texto escrito, as exigências de diferentes portadores da escrita.

Mencionou-se, no início deste artigo, que uma mudança significativa na concepção de aprendizagem e ensino da língua escrita vem ocorrendo desde os anos 80; é curioso observar que essa mudança vem chegando às salas de aula, sobretudo às salas das séries iniciais do Ensino Fundamental, antes que tenha chegado aos cursos de formação de professores. No entanto, as respostas que o artigo tentou dar às perguntas propostas na introdução - Como agir sobre a escrita espontânea do alfabetizando? Como agir sobre o texto do aluno? parecem deixar evidente o papel fundamental que tem a professora na orientação do processo de apropriação da escrita pela criança, conduzindo-a da exploração livre dos recursos de representação dos sons da fala à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, levando-a a conhecer e respeitar, no uso da escrita para a interlocução e a expressão pessoal, as convenções que regem a construção de textos, nos diferentes gêneros de escrita.

A visão de que, no quadro da nova concepção de aprendizagem da língua escrita, a criança se apropria da escrita de forma quase espontânea e independentemente de intervenção é, além de ingênua, inteiramente falsa: certamente muito mais que as concepções que a precederam, esta nova concepção exige uma direção e uma orientação pedagógicas que só podem ser exercidas se fundamentadas em um seguro conhecimento tanto do **processo** de aprendizagem quanto do **objeto** desse objeto - a língua escrita. O grande desafio atual é socializar, entre os professores, esse conhecimento(6).

6 Como se pôde observar, preferiu-se, neste artigo, usar o gênero feminino - **professora(s)** - por ser inegavelmente majoritária a presença de mulheres no ensino das primeiras séries do 1º Grau; a forma **masculina** - **professor(es)** - só foi utilizada quando a referência foi feita à categoria do magistério, em geral.