

RECURSOS DE LEITURA E ESCRITA UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS ANTES DO INGRESSO NA ESCOLA

Carla Luciane Blum Vestena
Ana Aparecida Oliveira Machado Barby
Departamento de Pedagogia
UNICENTRO, Guarapuava - PR

Resumo: Este trabalho originou-se na disciplina de Metodologia da alfabetização no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, tendo por objetivo proporcionar aos acadêmicos de Pedagogia a vivência das práticas escolares e a aplicabilidade dos conteúdos teóricos estudados em sala de aula, bem como, utilizar instrumentos de coleta de dados para obter informações relevantes sobre a escrita e a leitura dos alunos. Assim sendo, utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas abertas que foi aplicado pelos acadêmicos a 136 crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas, procurando levantar as experiências prévias das crianças com material de leitura e escrita. Para análise dos dados, utilizou-se Bardin (1977) e Piaget (1964, 1999). Percebeu-se, em geral, que a maioria das crianças pesquisadas, teve pouco acesso aos materiais de uso escolar, em ambiente familiar, durante o período que precedeu seu ingresso na escola. Quanto à leitura, um número relativamente baixo de crianças relatou que os pais lêem para elas, ou seja, elas possuem pouco acesso aos materiais de leitura no ambiente familiar e, ainda, que poucos contam com o apoio dos pais como incentivadores na construção da leitura e da escrita.

Palavras-chave: leitura e escrita; materiais pedagógicos

Abstract: This study was developed during the discipline Methodology of Literacy in the undergraduate course of Pedagogy at Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. It aimed to provide the students of Pedagogy with the experience of school practices and the applicability of the theoretical contents about reading and writing discussed in the classroom. The study focused

on the reading and writing ability of children from elementary school of the first grades, from the public and private sector. It was applied an open questionnaire to 136 children to find out the children's previous experiences with reading and writing materials before entering school. For the data analysis, it was used Bardin (1977) and Piaget (1964, 1999), and the analysis revealed that the majority of the children had little access to educational materials in the family environment, during the period that preceded their entry to school. Thus, the study demonstrated that a relatively low number of children reported that their parents read to them, and it also showed that few children can have the parents' support as motivators for the construction of the reading and writing process.

Key-words: reading and writing; pedagogical materials

1 O ponto de partida

Desde a década de 70, muitas pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da escrita e da leitura em crianças no início da escolarização têm sido realizadas no Brasil. Os principais temas abordados nestas pesquisas tem sido: os métodos de alfabetização; os diversos aspectos do processo de construção da escrita; a maneira como as crianças se apropriam da escrita; as crenças, atitudes e dificuldades das crianças e dos professores durante o processo de construção da leitura e escrita.

Apesar destas pesquisas gerarem amplas discussões epistemológicas, de uma maneira geral, pouco se sabe quanto às experiências com a língua escrita e com os materiais escolares que as crianças tem acesso até ingressar nas séries iniciais do ensino fundamental, embora, a literatura tenha enfatizado a importância de se levar em conta as experiências das crianças com o mundo letrado e os aspectos culturais de cada comunidade, ressaltando que a criança quando chega na escola traz consigo conhecimentos que contribuirão para o domínio do ensino formal.

De fato, as experiências das crianças e os aspectos culturais, muitas vezes, não são utilizados por serem desconhecidas pelo professor. Este precisa saber o que as crianças sabem para tomar decisões sobre o que e quando ensinar tornando o processo de alfabetização interessante e significativo para todos os seus alunos. (TEBEROSKY, 1997, p. 9). É preciso levar em conta que as crianças, antes de ingressarem na escola, já utilizam a escrita para uma variedade de funções, mas depois de ingressar na escola elas suspendem seus escritos por que o processo de instrução os faz crer que suas explorações são inadequadas. (FERREIRO; PALÁCIOS, 1987, p. 99). Assim, o acesso ao material escrito antes mesmo do ingresso no sistema de educação formal é de grande importância para que a criança inicie a construção das hipóteses de escrita. O material escrito por si só já representa um estímulo para desenvolver o gosto pela leitura e a vontade de escrever ou de ingressar no mundo escrito, mas a intervenção do adulto alfabetizado é fundamental para despertar nos futuros leitores o interesse e o gosto pela leitura e escrita.

A partir dessas premissas, questionou-se: quais são os materiais escolares que os alunos manipulam, em casa, antes de ingressarem na escola? Estes materiais possibilitam experiências de leitura e escrita? Há momentos de leitura em casa? Há gosto pela leitura? Qual a finalidade da leitura e da escrita? Qual o objetivo de ler e escrever?

2 Os caminhos percorridos

Esta pesquisa foi idealizada na disciplina de Metodologia da alfabetização, no curso de Pedagogia, sendo sujeitos de investigação alunos do primeiro ciclo de alfabetização de escolas do ensino fundamental do município de Guarapuava e alguns municípios vizinhos.

A coleta de dados foi realizada pelos acadêmicos regularmente matriculados na disciplina acima citada. A amostragem foi selecionada por bairro procurando-se abranger todo o perímetro urbano (centro e periferia) de Guarapuava, não havendo preocupação quanto ao nível socioeconômico das crianças pesquisadas, e envolvendo 20 escolas públicas e 1 particular (Quadro 1).

QUADRO 1: DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS E QUANTIDADE DE ALUNOS PESQUISADOS – 2005

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	Nº DE ALUNOS PESQUISADOS
Escola Municipal Padre Estanislau Cebula	Guarapuava - Pr	10
Escola Municipal Maria de Jesus Taques	Guarapuava - Pr	2
Escola Municipal Pedro Itararé	Guarapuava - Pr	5
Escola Municipal Gabriel Hugo Rios	Guarapuava - Pr	6
Escola Municipal Santa Cruz	Guarapuava - Pr	3
Escola Municipal Carlita Guimarães Pupo	Guarapuava - Pr	3
Escola Municipal João Miguel Maia	Turvo - Pr	11
Escola Municipal Dom Bosco	Guarapuava - Pr	5
Escola Municipal São José	Guarapuava - Pr	4
Escola Municipal Carmem T. Cordeiro	Guarapuava - Pr	10
Escola Municipal Julieta Anciutti	Guarapuava - Pr	12
Escola Municipal Alcindo de F. Pacheco	Guarapuava - Pr	6
Colégio Nossa Senhora de Belém	Guarapuava - Pr	5
Escola Municipal Luiza Paulina do Amaral	Guarapuava - Pr	4
Escola Municipal Frida Rickli Naiverth	Turvo - Pr	10
Escola Municipal Peixoto de Lacerda Werneck	Entre Rios - Pr	6
Escola Municipal Água Verde	Pinhão - Pr	6
Escola Municipal Pedro Siqueira	Entre Rios - Pr	5
Escola Municipal Benedita dos Santos	Guarapuava - Pr	3
Escola Municipal Roberto Cunha Silva	Guarapuava - Pr	5
Escola Municipal Princesa Isabel	Entre Rios - Pr	5
TOTAL		136

Os objetivos da pesquisa foram centralizados em dois pólos: a) pedagógicos e b) científicos. Os objetivos pedagógicos visaram proporcionar aos acadêmicos de Pedagogia a vivência das práticas escolares e a aplicabilidade dos conteúdos teóricos estudados em sala de aula e ainda oferecer a esses acadêmicos a oportunidade de planejar atividades de alfabetização desafiadoras a partir do levantamento prévio dos conhecimentos de seus alunos do ensino fundamental, bem como utilizar instrumentos de coleta de dados para obter informações relevantes sobre a escrita e a leitura dos alunos. Como objetivo científico, procurou-se oportunizar a estes mesmos acadêmicos um contato direto com o mundo da pesquisa e os seus processos metodológicos.

O instrumento utilizado foi um questionário semi-estruturado com perguntas abertas que foram aplicados individualmente pelos acadêmicos do curso de Pedagogia a alunos do primeiro ciclo de alfabetização, sendo pesquisados um total de 137 crianças. As questões aplicadas foram: 1) Em sua casa tem livros de histórias, jornais, gibis e revistas? 2) Seus pais contam histórias em sua casa? 3) Quando você era pequeno, antes de ir para a escola, você brincava com lápis, papel, borracha, giz de cera, massa de modelar e tinta? 4) O que você acha da escrita? 5) Para que serve a escrita? 6) O que você quer fazer depois que souber escrever?

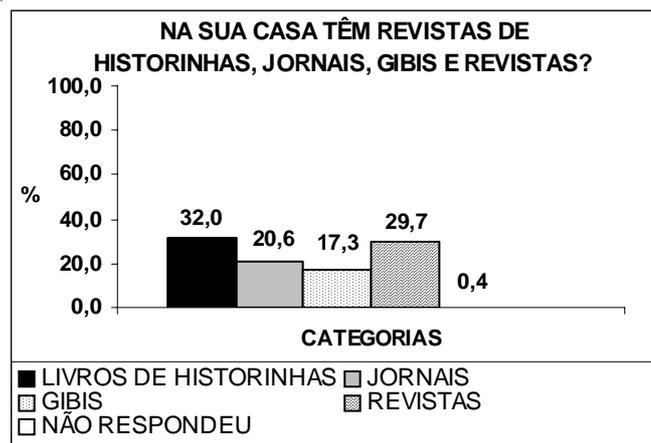
A partir da coleta destes dados, utilizou-se a análise de conteúdos que consiste numa busca do sentido nos conteúdos de diversas formas de textos de maneira a permitir compreender o acesso a informação de certos grupos e a forma como esses grupos a elaboram e transmitem. (BARDIN, 1977). Isto é, procurar conhecer aquilo que está além dos conceitos explícitos nas palavras. Algumas afirmações referenciadas nos dados colhidos junto às crianças foram utilizadas como exemplo das categorias interpretadas a fim de exemplificar as mesmas e, assim, relacioná-las aos referenciais teóricos principalmente de Piaget. (1964, 1999 e 1975).

3 Acesso aos materiais escolares antes do ingresso ao ensino formal

Inferidas quanto à questão – em sua casa tem livros de histórias, jornais, gibis e revistas? Constatou-se que apenas 32% das crianças questionadas possuem livros de histórias em sua casa, número pouco significativo, considerando que são crianças advindas das várias camadas sociais. E, ainda, somente 20,6% possuem jornais, enquanto 29,7% possuem revistas, e 17,3% gibis, sendo este material o menos manuseado pelas crianças em suas casas. Esses dados demonstram que apesar das crianças em geral terem algum contato com material escrito em suas casas a maioria fica restrita a um dos materiais pesquisados (Gráfico 1).

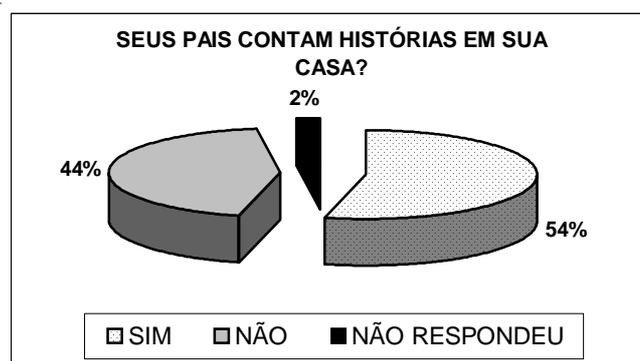
É importante ressaltar que o fato de manusear o material escrito não garante o acesso ao conteúdo deste, nem a descoberta do prazer da leitura ou da necessidade da escrita.

GRÁFICO 1: PORCENTAGEM DOS TIPOS DE MATERIAIS DE LEITURA ENCONTRADOS NAS CASAS DOS ALUNOS DE 1º CICLO



Na questão colocada para as crianças – seus pais contam histórias em sua casa? Constatamos que 54% das crianças ouvem histórias em casa, enquanto 44% disseram não e 2% não responderam. Este dado é surpreendente, pois revela que o ato de contar histórias não é habitual no ambiente familiar destas crianças. Pois, pouco mais da metade mantém esse costume (Gráfico 2).

GRÁFICO 2: PORCENTAGEM DE PAIS QUE CONTAM HISTÓRIAS PARA SEUS FILHOS EM CASA



Comparando os dados dos Gráficos 1 e 2, percebeu-se que 32% dos alunos pesquisados têm livros de história em casa, no entanto 54% do total de alunos pesquisados

ouvem histórias em casa. Portanto, é possível inferir, primeiramente, que 22% dos alunos que não têm livros de histórias em casa, afirmaram que ouvem histórias contadas pelos pais, que podem ser histórias inventadas ou mantidas pela tradição cultural e transmitidas oralmente de pai para filho. Também, é preciso considerar que as crianças provavelmente têm acesso a mais de um material de leitura e escrita, no caso: revistas (29,7%), jornais (20,7%) ou até gibis (17,3%), porém os mesmos, muitas vezes não são lidos pelos pais em casa, considerando que 44% responderam que os pais não contam histórias.

Concordando com Curto & Morillo et. al (2000, p. 43), ao chegarem na escola, algumas crianças já são capazes de representar que lêem: pegam o livro, põe-no na posição correta, abrem-no, olham-no atentamente, soltam um discurso num determinado tom de voz – diferente do coloquial – passando as páginas, etc. A partir disso, supõe-se primeiramente, que a criança quer ler, como isso se faz, observa-se: o gesto e o tom adequado e a seqüência pausada das páginas. E que a criança teve uma experiência direta, repetida e habitual de ver os adultos lerem em voz alta para ela. Estes alunos serão, provavelmente, bons leitores. Isso significa que as crianças já tiveram um contato anterior com o livro, mas com interferência dos adultos, antes de ingressarem na escola. Essa reflexão justifica a importância da criança conviver com o modelo de leitor em ambiente familiar e escolar.

Na oralidade, como a interação acontece com o interlocutor presente, o planejamento vai se processando concomitantemente com a interação. A produção oral se apresenta com redundância, repetições, pausas e nela se tolera desvios em relação à norma culta. No oral, o caráter informal é o mais frequente, porém, dependendo da natureza da situação, esta modalidade pode se apresentar num grau maior de formalidade, haja vista a diferença entre um discurso em solenidades e uma conversa entre amigos.

Em conformidade com Piaget (1999, p. 149), outros fatores contribuem para tornar pouco inteligível ao interlocutor a exposição do explicador:

(...) é a ausência de ordem na narração e o fato de as relações causais serem raramente expressas, sendo em geral marcadas por uma simples justaposição¹ dos termos a serem ligados. O explicador parece não se preocupar com o como dos acontecimentos que expõe, ou pelo menos não atribui a esses acontecimentos razões completas; em suma, a narração das crianças enfatiza os próprios acontecimentos e não as ligações de tempo (ordem) ou a causa que os unem. Esses fatores se relacionam provavelmente com o egocentrismo em graus diferentes.

Nas situações de uso de escrita, o interlocutor se encontra distante, o que permite um maior planejamento e elaborações anteriores ao momento de leitura pelos interlocutores. Esse planejamento vai determinar uma estruturação característica do texto escrito e um rigor maior no uso da norma culta. Salientando-se que, embora a informalidade

¹ Compreende-se por justaposição a visão sincrética das partes. (VESTENA, 2003, p. 36-37). No caso da leitura e escrita, o explicador percebe-as como uma realidade indiferenciada.

seja mais freqüente no texto oral, ela também ocorre na escrita, porém, exige menor rigor na forma do que um texto para ser publicado, como por exemplo anotações em um diário.

Quanto aos recursos utilizados pelas duas modalidades, a oralidade dispõe de recursos prosódicos, no caso, a entonação, e paralingüísticos, os gestos além dos recursos lingüísticos, enquanto que a escrita dispõe, exclusivamente, de recursos lingüísticos.

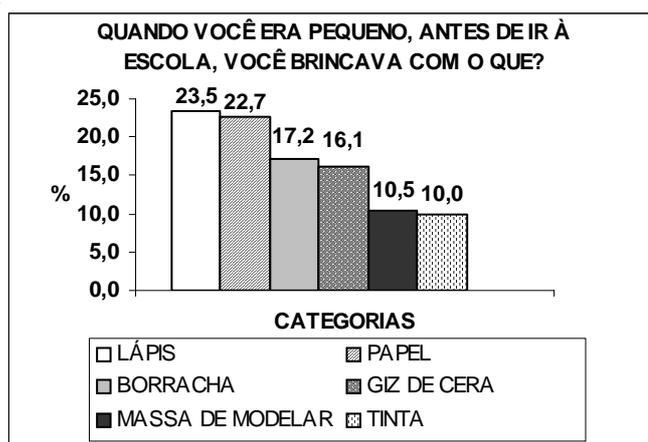
A princípio, a ausência de ordem na narração do explicador, manifesta-se da seguinte maneira:

(...) a própria criança sabe bem em que ordem se sucederam os acontecimentos, ou em que ordem se desenvolveram as ações das peças de um mecanismo umas sobre as outras, mas, na sua exposição, não atribui nenhuma importância a essa ordem. Tal fenômeno também se deve ao fato de o explicador falar mais para si próprio que para o interlocutor, ou, ao fato de o explicador não ter o hábito de exprimir seu pensamento aos seus semelhantes, ou de falar socialmente. (PIAGET, 1999, p. 149).

A respeito da questão: Quando você era pequeno, antes de ir à escola você brincava com lápis, papel, borracha, giz de cera, massa de modelar e tinta? Notamos que 23,5% brincavam com lápis, 22,7% com papel, 17,2% borracha, 16,1% giz de cera, 10,5% massa de modelar, e 10% tinta (Gráfico 3).

Em geral, a maioria das crianças teve contato com algum tipo de material escolar antes de ingressar na escola, porém o número de crianças que teve contato com o lápis é pouco expressivo, embora este seja um material básico para escrever e expressar graficamente o pensamento.

GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO E PORCENTAGEM DOS MATERIAIS ESCOLARES QUE AS CRIANÇAS POSSUEM EM CASA, ANTES DO INGRESSO NA ESCOLA



As crianças não têm apenas idéias pessoais sobre o sistema de escrita ou de leitura das palavras. Elas dispõem, também, de uma grande quantidade de informação

sobre a estrutura da linguagem escrita, de suas diferenças em relação à linguagem oral, da sintaxe e estrutura textual própria dos diferentes tipos de texto. Estes conhecimentos dependem evidentemente da experiência prévia e das condições pessoais de cada um. Mas todas as crianças viram e ouviram anúncios na TV, cuja estrutura é característica da linguagem escrita, ou aprenderam a diferenciar a linguagem falada espontaneamente da linguagem própria das notícias do telejornal – que se assemelha muito à escrita; – ouviram ler contos e ouviram alguém lendo uma mensagem escrita. Se não viveram algumas destas experiências em família, elas serão vividas na creche, ou na escola infantil e, até mesmo, na primeira série do ensino fundamental. (CURTO; MORILLO et. al., 2000, p. 49).

Assim, fica evidente que o manuseio dos materiais pedagógicos no período anterior ao da escolarização possibilita ao futuro leitor/escritor desenvolver habilidades específicas de leitura, escrita e experiências práticas que põem em teste as hipóteses de que a criança constrói no decorrer dos primeiros anos de vida.

Em ambientes desestimuladores, com pouco acesso ao material didático e sem interferência de adultos leitores, a criança apresenta dificuldades para construir seu processo de leitura e escrita, necessitando mais do que nunca da mediação do professor. O profissional, que conhece os conhecimentos prévios de seus alunos com a leitura e a escrita, dispõe de informações que tornam possível a proposição de atividades interessantes e desafiadoras para as crianças.

O domínio da leitura e escrita “implica a mobilização de certas operações, tais como classificar, seriar, relacionar, analisar, sintetizar, representar, localizar no tempo e no espaço”, assim como “a compreensão da linguagem requer desenvolvimento das estruturas lógicas.” (MICOTTI, 1980, p. 57-58).

Portanto, as várias atividades de leitura e escrita, necessárias à alfabetização, exigem um certo nível de evolução por parte da criança, este desenvolvimento comporta fases que possuem características diversas. Estes aspectos constituem um conjunto coerente, em decorrência do próprio desenvolvimento do indivíduo como um todo, ou cada aspecto em si mesmo é suscetível de evolução independente? Em que fase as características apresentadas correspondem aos requisitos necessários para esta aprendizagem? E, em que medida ele interfere na aprendizagem inicial da leitura e escrita?

4 As concepções das crianças sobre a linguagem escrita

Observando as respostas dadas na questão 4 – o que você acha da escrita? 73,2% das crianças demonstraram não ter clareza da importância da escrita em sua vida, afirmando que acham a escrita *bonita, fácil, divertida, boa, para não ficar burro, desenhar, e legal*, demonstrando não compreender a função social da escrita.

12% das crianças disseram que a escrita é importante, 2,1 % que é interessante e 3,5 % que gostam da escrita, ou seja, 17,6% das crianças demonstraram conhecer ou atribuíram alguma importância à escrita. Outrossim, 3,5% não gostam e 1,4% acha a escrita difícil. Notou-se que para 73,2% dos alunos as respostas sobre a escrita

refletem a visão caótica que eles têm sobre ela, adquirida durante a convivência com os adultos (Gráfico 4).



Nesse sentido, Ferreiro (2004, p. 9) afirma que:

(...) a compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua, porque a língua foi aprendida em contextos de comunicação, mas, para compreender a escrita, é preciso considerá-la como um objeto em si e descobrir algumas de suas propriedades específicas, que não são evidentes nos atos de comunicação.

Cada criança tem seu mundo de hipóteses e soluções que jamais comunicou por egocentrismo ou por falta de meios de expressão, o que dá no mesmo se a linguagem é modelada pelos hábitos de pensamento. Por não exprimir todo o seu pensamento, a criança chega a não tomar consciência de conceitos e de definições que ela sabe, entretanto, maneja-as quando pensa por si mesma. A questão é “tornar a experiência uma brincadeira, é interessar a criança.” (PIAGET, 1999, p. 122).

Na intenção de resolver este problema, tornar a experiência uma brincadeira, não é difícil quando se procura a criança durante as horas de aulas, e ela fica, por consequência, encantada pelo imprevisto. Trata-se de lhe apresentar a coisa como um divertimento ou um concurso: “Você sabe contar histórias? Muito bem, vamos lhe contar uma história para que você depois a repita. Vamos ver se você sabe contar bem a história (...)” etc. Deve-se repetir, se necessário, as instruções, insistir para que a reprodução seja fiel etc.

Encaminha-se, um dos dois modelos para o corredor e lê-se lentamente ao outro um texto preparado antecipadamente. Repetem-se as passagens mais complicadas, faz-se de tudo para que a criança escute, mas não se altera o texto preparado. A seguir, de

duas uma: a) pede-se que a criança que esperava no corredor entre e anota-se por extenso o que diz a primeira criança (explicador) ao segundo (reprodutor), ou então b) pede-se ao explicador para fazer uma primeira reprodução, que se transcreve na íntegra; depois, pede-se a ele que vá fazer a mesma narrativa ao reprodutor, no corredor ou no pátio, isto é, na ausência do professor, advertindo, porém, a criança de que dispõe do tempo de que necessitar. Nos dois casos anota-se, naturalmente *in extenso*, a narrativa do reprodutor. (PIAGET, 1999, p. 123). O inconveniente da primeira técnica é que a criança faz a narrativa diante do professor demonstrando-se menos espontânea. Na segunda técnica, a professora não tem o controle direto, e pode acontecer que o explicador, depois de narrar o texto à professora, não tenha mais o cuidado de fazê-lo tão bem para o reprodutor.

No caso das crianças entre 7 e 8 anos de idade, abster-se do controle preliminar da primeira técnica é sugestão de Piaget (1999, p. 123), já que: “a compreensão do reprodutor é avaliada em relação à do explicador, e não ao texto original, não há nenhuma importância em que o explicador cometa alguns erros.” Já que o desenvolvimento é um processo de equilibração progressiva, passagem contínua de um estado para outro de maior equilíbrio.²

Neste processo, existem certas funções que são constantes, como é o caso das necessidades e interesses. A ação, em todos os níveis, supõe necessidade (que é sentida quando há desequilíbrio entre o organismo e o meio) e visa à readaptação, que por sua vez é o produto de intercâmbios entre ambos. Estes intercâmbios se processam mediante assimilação-ação do organismo sobre o meio, isto é, incorporação - ação inversa que envolve reação por parte do sujeito, uma vez que este modifica suas estruturas, não se submetendo, portanto, passivamente à ação do meio. Nestes termos, a adaptação é entendida por Piaget como equilíbrio entre assimilação e acomodação. (PIAGET, 1964, p. 176- 186; MICOTTI, 1980, p. 54-58).

Devido à diversidade de respostas fornecidas pelas crianças na questão 5 - para que serve a escrita? Considerou-se importante classificá-las em três categorias. A primeira refere-se aos aspectos utilitários, a segunda aos aspectos sociais e a terceira aos aspectos futuristas.

Quanto aos aspectos utilitários (1), observa-se a preocupação das crianças com o ato mecânico de escrever, como se a escrita estivesse restrita à reprodução de símbolos, a escrita serve para escrever - 26,9%, há uma dissociação do ato de ler e escrever. Poucos relacionaram - 4,4% - leitura e escrita como elementos do mesmo processo (Tabela 1), enquanto, outros 8,7% afirmam que a escrita serve para: fazer cartaz, fazer tarefas, estudar e comunicação.

² Entende-se por equilíbrio a compensação proveniente das atividades do indivíduo em decorrência das atividades do mundo exterior.

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DOS ASPECTOS RELEVANTES À FUNCIONALIDADE DA ESCRITA – 2004

ASPECTOS REFERENTES À FUNCIONALIDADE DA ESCRITA	F	%
ASPECTOS UTILITÁRIOS		
Escrever e ler	7	4,4
Escrever	43	26,9
Ler	30	18,8
Outros	14	8,7
ASPECTOS COGNITIVOS		
Crescer	3	1,9
Brincar	1	0,6
Contar	2	1,3
Aprender	26	16,3
ASPECTOS SOCIAIS		
Arranjar emprego	2	1,3
Ser inteligente	2	1,3
Bom para o futuro	3	1,9
Outros	5	3,2
Não responderam	5	3,1
Não sabem	17	10,6
TOTAL GERAL	160	100,0

Nota: (F) corresponde à frequência dos dados e (%) a porcentagem, sendo que total geral refere-se ao número de opiniões e não ao número de alunos pesquisados.

A proposta tradicional de alfabetização que fragmentava o processo de ler e escrever resumia-se em decodificação de símbolos e reprodução de modelos idealizados nas cartilhas. Com base nessa premissa, Ferreiro (2004, p. 10) reflete que “não se pode considerar alfabetizado quem apenas consegue ler as mensagens produzidas por outros, não sendo capaz de produzir por si mesmo mensagens significativas”. Embora, as explicações mecânicas sejam melhores compreendidas do que as histórias, mesmo quando são mais difíceis, a exposição, mesmo má, excita no interlocutor esquemas análogos já existentes: não há assim compreensão verdadeira, mas convergência de esquemas adquiridos. No caso das histórias, essa convergência não é possível e os esquemas excitados são, normalmente, divergentes. (PIAGET, 1999, p. 162).

Vê-se o processo de deformação. Por causa de uma sílaba ou de uma palavra mal compreendida, criou-se no espírito do reprodutor todo um esquema que obscureceu

e transformou a seqüência da história. Esse esquema é devido ao fato de que quanto mais egocêntrico, menos analítico é o pensamento. Ele não se liga às palavras isoladas, mas é levado a proceder por frases inteiras, que compreende ou deforma em conjunto, sem análise. Esse fenômeno é muito normal na inteligência verbal da criança, denominado sincretismo verbal.³

Concordando com Lima (1997, p. 22), toda criança detém, então, um conhecimento sincrético, que é o caótico ou do senso comum e que deve ser necessariamente articulado com o conhecimento científico que se lhe pretende ensinar. Este conhecimento é um conhecimento fragmentado e o aluno poderá pela ação do professor superar essa visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal e construir conceitos sistematizados de leitura e escrita. Portanto, pode-se dizer que a ação do professor é uma ação específica que apresenta características que a distinguem da ação dos outros adultos com quem a criança convive.

Historicamente, sabe-se que a escrita servia de auxílio à memória, de registro para assegurar, por meio das gerações, o conhecimento essencial enquanto lugar de reflexão de experiências vividas, da realidade percebida, da cosmovisão.

O ponto de partida para se repensar a função da escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor virtual, lembrando que essa modalidade de linguagem exige maior reflexão lingüística no momento da produção. Assim, tanto escrever como falar é ato de construção de significados que se estabelecem na interação entre autor e interlocutor. Mas para que a comunicação se estabeleça é preciso que a criança compreenda que:

(...) não há uma relação direta entre uma análise da emissão sonora que precederia a escrita e a própria escrita, mas sim uma relação de ida e volta, para a qual o termo, dialética é a que melhor convém. Um nível mínimo de reflexão sobre a língua é exigido pela escrita, que, por sua vez, proporciona um modelo de análise que exige refinamentos sobre a reflexão inicial, e assim por diante.(FERREIRO, 2004, p. 09)

Na categoria (2), referente aos aspectos cognitivos 16,3% dos alunos referenciaram que a escrita serve para aprender, em contra partida 1,9% afirmou é para crescer, 1,3% contar e 0,6% brincar.

³ Até os 7 anos e meio de idade, as conseqüências do egocentrismo, e em particular o sincretismo, marcarão todo o pensamento da criança, quer este esteja puramente verbal (inteligência verbal) quer verse sobre a observação direta (inteligência da percepção). Depois dos 7 ou 8 anos, essas conseqüências do egocentrismo não desaparecem, mas permanecem cristalizadas na parte mais abstrata, a mais difícil de manejar do pensamento, isto é, no plano do pensamento verbal. De modo que entre 7 anos e meio e os 11 a 12 anos a criança poderá não apresentar nenhum resto de sincretismo na inteligência de percepção isto é, no pensamento ligado a uma observação imediata - seja ou não acompanhada de linguagem - e conservar traços evidentes de sincretismo na inteligência verbal, isto é, no pensamento desligado da observação imediata. Chama-se de sincretismo verbal esse sincretismo posterior aos 7 e 8 anos. (PIAGET, 1999, p. 170).

Notou-se que a maioria dos alunos (16,3%) não consideram a escrita e a leitura como algo espontâneo, e sim demonstraram que o desenvolvimento é a soma de experiências de aprendizagens, ou mesmo um conjunto de itens aprendidos. Em discordância desses conceitos, Piaget & Heller (1969)⁴ citado por Micotti (1980, p. 129) considera que a aprendizagem é “espontânea e concernente à totalidade das estruturas de conhecimento”, enquanto, o desenvolvimento “restringe-se, geralmente à estrutura ou problema provocado por situações criadas pelo pesquisador, pelo professor, por um contexto ou por uma condição externa”.

Quanto à categoria (3) aspectos sociais 7,7% as respostas foram associadas aos aspectos de sobrevivência material, isto demonstra a influência do meio familiar na preocupação da criança. As respostas giram em torno de: arranjar emprego 1,3%, bom para o futuro 1,9%, para ser inteligente 1,3%, entre outros, fazer negócios 0,6%, “ganhar dinheiro 0,6% e para não ficar burro 0,6%. O maior número de respostas está diretamente relacionado à sobrevivência material, ganhar dinheiro de qualquer forma.

No item outros aspectos – constatou-se que para 0,6% a escrita serve para muitas coisas, enquanto para 0,6% serve para ir a escola. Percebeu-se, também, que 10,6% dos alunos responderam que não sabem para que serve a escrita, e 3,1% dos alunos pesquisados não responderam à questão quando questionados. A partir disso, percebeu-se que muitos alunos não têm clareza do que vem fazer na escola e nem para que serve a escola, isto tem ocorrido, provavelmente, pelo fato da escola não ser familiar, e sim desconhecida.

Tendo em vista o acesso restrito dos alunos a materiais de leitura e escrita, antes do ingresso na escola, questiona-se: a escola tem proporcionado ao aluno o acesso as experiências ativas: à exploração do meio ambiente; a brinquedos e jogos espontâneos; e às atividades com material concreto? As experiências escolares têm se reduzido aos exercícios com lápis e papel?

Inquiridos à questão 6 – o que você quer fazer quando souber ler, a maioria das crianças, 44,7% respondeu que utilizaria a leitura para escrever. Já 19,3% acredita que utilizaria a leitura para trabalhar e 8,7% para ler (Tabela 2).

Notou-se que a categoria (1): aspectos imediatistas - correspondeu a 71,4%, enquanto a categoria (2): aspectos futuristas - abrangeu 24,6%, e a categoria (3): outros – correspondeu apenas a 4,0%.

É importante ressaltar que para 44,7% das crianças, a leitura servirá para o ato de escrever. Seguem abaixo alguns exemplos, referente a esta categoria:

- **“Eu posso escrever cartas, quando as pessoas falarem eu quero escrever”** (A.C. 7 anos – E. M. Dom Bosco);
- **“Escrever bastante”** (aluna A. M. P. 7 anos - E. M. Dom Bosco);

⁴ PIAGET, J; HELLER, J. **La autonomia en la escuela**. Buenos Aires: Losada, 1969

- **“Escrever um livro de Histórias”** (aluno M. M. L. 7anos – E. M. P. Estanislau Cebula);
- **“Eu quero escrever tudo o que a professora passar no quadro, ler historinhas e gibis”** (aluno R. V. G. 6 anos – E. M. Frida R. Naiverth);
- **“Escrever o nome do pai e da mãe”**(aluno L.B. – 6 anos – E. M. Carlita G. pupo);
- **“Um gibi”** (aluna D. B. V. 7 anos – E. M. P. Estanislau Cebula);
- **“Escrever um verso, uma piada”** (I. M. F 6 anos – C. N. Senhora de Belém);
- **“Nome”** (aluno G. 6 anos – E.M.Santa Cruz);
- **“Vou escrever sobre a natureza”** (aluna F. B. C. 7 anos- E. M. Roberto Cunha Silva);
- **“Vou escrever historinhas da Bela Adormecida”** (aluna H. 6 anos - E. M. João Maia)

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA E PERCENTAGEM DOS ASPECTOS RELEVANTES QUANTO À UTILIZAÇÃO DA ESCRITA APÓS A APRENDIZAGEM – 2004

ASPECTOS REFERENTES À UTILIZAÇÃO DA ESCRITA APÓS A APRENDIZAGEM	F	%
ASPECTOS IMEDIATISTAS		
Escrever	67	44,7
Estudar	10	6,7
Passar de ano	6	4,0
Ler	13	8,7
Desenhar	7	4,7
Fazer continhas	2	1,3
Tarefa	2	1,3
ASPECTOS FUTURISTAS		
Digitar e-mail	3	3,3
Comprar carro	1	0,7
Ajudar a quem não sabe	2	1,3
Trabalhar	26	19,3
OUTROS		
Não sei	2	1,3
Branco	4	2,7
TOTAL GERAL	150	100,0

Nota: (F) corresponde a frequência dos dados e (%) a porcentagem, sendo que total geral refere-se ao número de opiniões e não ao número de alunos pesquisados.

As pesquisas de Piaget (1975, p. 262), do ponto de vista epistemológico, acarretam duas conclusões. A primeira, é que “parece excluído, interpretar as estruturas lógicas como formas *a priori*, pois a aprendizagem e a experiência são necessárias à sua elaboração”. Isto é, a aprendizagem das estruturas lógicas é ela mesma de um tipo especial, pois consiste simplesmente em exercer ou diferenciar estruturas lógicas ou pré-lógicas anteriormente adquiridas. Em segundo lugar, tais resultados não são mais interpretados empiricamente, e isso por um certo número de razões. A principal é dada por Piaget, ao afirmar que:

(...) nem a análise da percepção, nem a da aprendizagem em geral nos coloca em presença de um puro registro dos dados exteriores, seja sob a forma de uma pura constatação perceptiva, a percepção comportando sempre uma parte de interferência ou de pré-interferência, seja sob a forma de um registro puramente associativo, a aprendizagem ou a pré-lógica. A relação fundamental do estímulo e da resposta, mesmo se conservarmos tal linguagem, assim como as associações dos estímulos e das respostas, não poderiam, pois ser interpretadas no sentido de uma submissão exclusiva do sujeito ao objeto. Essa submissão existe, certamente, e se reforça mesmo durante o desenvolvimento, mas ela só é possível graças à intervenção de atividades coordenadoras próprias ao sujeito e que constituem, em última análise, a fonte mais profunda das estruturas lógicas. Em suma, o objeto só é conhecido na medida e que o sujeito consegue agir sobre ele e essa ação é incompatível com o caráter passivo que o empirismo, em graus diversos, atribui ao conhecimento. (PIAGET, 1975, p. 262-263).

Concluindo, ao longo das entrevistas realizadas com as crianças do 1º ciclo de alfabetização percebeu-se, em geral, que a maioria das crianças pesquisadas teve pouco acesso aos materiais de uso escolar, em ambiente familiar, durante o período que precedeu ao ingresso na escola. Mesmo o papel e o lápis, que são materiais comuns, foram identificados por poucas crianças.

Quanto ao material de leitura, notou-se que um número relativamente baixo de crianças relatou que os pais lêem para elas. Assim, foi possível identificar que as elas possuem acesso limitado aos materiais de leitura no ambiente familiar, e ainda que pouco mais que a metade contam com o apoio dos pais como incentivadores na construção da leitura e da escrita, contando histórias ou explorando materiais escritos em casa.

Portanto, as crianças chegam à escola trazendo concepções e valores sobre a leitura e escrita, transmitidas pelos adultos, com quem convivem. As expectativas e os anseios dos pais influenciaram decisivamente as respostas das crianças sobre a função da escrita. Elas restringiram a função da leitura e escrita a uma perspectiva futurista, ou imediatista, fragmentada e desarticulada dos anseios das crianças. Ou seja, deram respostas que não se relacionam aos interesses próprios da sua faixa etária.

É fundamental ao professor conhecer as experiências de leitura e escrita de seus alunos a fim de elaborar estratégias metodológicas que envolvam a exploração do

meio ambiente, brinquedos, jogos espontâneos, atividades com material concreto e os diversos materiais de leitura, superando a visão mecanicista de reprodução da escrita sem sentido. O trabalho com lápis e papel precisa constituir um meio para incentivar a escrita, não se resumindo numa única estratégia, nem no centro das atenções.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad.: Reto L. A. ; Pinheiro, A. Lisboa: São Paulo: Edições 70, Livraria Martins Fontes, 1977.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, v, 2000.

FERREIRO, E. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. In: **Revista Pátio**, Ano VIII, n. 29, fev/abr, 2004, p. 8-12.

FERREIRO, E.; PALÁCIOS, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1985.

LIMA, E. C. de S. Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola Pública do Paraná**. 3.ed. Curitiba: SEED, 1997.

MICOTTI, M. C. de O. **Piaget e o processo de alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1980.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Adaptada de Conferência transcrita no **Journal of Reseach on Science Teaching**. 11(3), 1964, p.176-85 (mimeo).

_____. **Piaget**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril, 1975.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

VESTENA, C. L. B. A Educação Ambiental no currículo escolar das séries iniciais. In: **Sensibilização ambiental**: um diagnóstico na bacia hidrográfica do rio Belém, Curitiba, PR, a partir da percepção de alunos do ensino fundamental. Curitiba, 2003. 164 f. (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná.