

## **OS (DES) CAMINHOS DO ESCREVER NA ESCOLA**

RIGHETTO, Karla – UFF – karlarighetto@gmail.com

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Há alguns anos, venho estudando algumas práticas sobre o processo de apropriação da linguagem escrita a partir do acompanhamento de professoras de escolas públicas de diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro.

Ao acompanhar o trabalho das professoras participantes da pesquisa tive a oportunidade de adentrar o espaço escolar no intuito de formular questões referentes à questão da aquisição da escrita, por ser este um dos conhecimentos ditos primordiais nos anos iniciais de escolarização.

Dias atrás, recebi um telefonema de uma destas professoras que me fez perceber a urgência de colocar o assunto do processo de aquisição do ensino da linguagem escrita em debate. Decepcionada, a professora falava ao telefone: *“Vou levar a você. Você precisa ver! A secretaria deu isso para a gente e a gente vai ter que engolir. Método metafônico. Você já ouviu falar? Eu nunca, mas quando abri o material, lá estava, aqueles mesmos exercícios de anos atrás, como se fosse uma grande novidade!”*.

Retomei o meu trabalho de pesquisa pensando no motivo de métodos serem vendidos como soluções se já observamos um discurso incorporado pelo corpo docente e grupo gestor de que a alfabetização é um processo? Por que ainda compramos a idéia de que a criança deve saber ler e escrever em um determinado tempo, através de um único tipo de exercício? No entrelaçamento entre as discussões com as professoras sobre a dinâmica do cotidiano escolar e minhas observações e vivências na escola procuro, com o auxílio do *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1991), pistas/indícios que me possibilitem compreender tais questões e ampliá-las em uma discussão coletiva com as professoras.

Tenho trabalhado também com a perspectiva que nos traz Morin (2000) a partir da *epistemologia da complexidade*. Este autor apresenta o pensamento complexo como possibilidade de outras percepções da realidade, incitando-nos a questionar o *pensamento simplificador* (pensamento cartesiano) que tem a *redução e a separação* como elementos principais para a percepção da realidade.

### O ensino da escrita na escola. Cópia ou criação?

“O não saber escrever”, na maioria das vezes, tem aparecido como motivo de retenção de um grande número de crianças. O presidente Luís Inácio Lula da Silva, em seu mais

recente discurso sobre os males da educação<sup>1</sup>, reaviva esta discussão ao colocar como meio de solucionar a má qualidade do ensino a realização de uma Provinha Brasil contemplando crianças de 6 a 8 anos que já deveriam estar alfabetizadas. O saber escrever é colocado como imprescindível para a criança progredir nos ciclos e séries escolares.

*Tenho crianças copistas. Crianças que só copiam, que escrevem somente se eu ditar ou “passar no quadro”.* Quem ainda não escutou este “problema” ao conversar com professoras dos primeiros anos iniciais da escolaridade? Os *copistas*, como são classificadas as crianças *que só copiam*, vão aparecendo na fala de algumas professoras como um problema a ser solucionado. Longe de serem monges copistas, valorizados por serem conservadores da linguagem escrita em uma época que esta era restrita a poucos, as *crianças copistas* são apresentadas como as crianças que não aprendem.

Trago a história de um ano de escolarização de duas crianças que observei e acompanhei durante as minhas idas à escola. Alice e Michel. Ambas as crianças me chamaram a atenção quando a professora chama-os de copistas, ao dizer *que a única coisa que eles sabem é copiar do quadro e dos amigos*. Para comprovar tal afirmação, a professora me presenteia com uma atividade realizada por Michel.



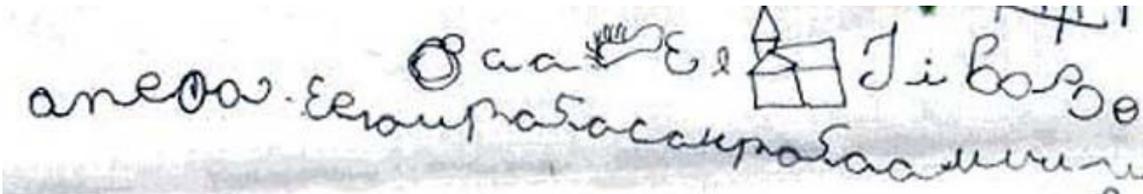
Em um primeiro momento, olhando para a folha recheada de informações ficamos surpresas com a produção de uma criança considerada fracassada, por ser multi-repetente. Ele escreve com a letra cursiva e a letra bastão e alguns desenhos têm relação com o que ele escreve. Mostra ter um conhecimento sobre a língua escrita: ele sabe que para escrever usam-se letras, escreve da esquerda para a direita e escreve palavras de modo legível.

<sup>1</sup> Refiro-me à mais recente proposta lançada pelo governo Lula no mês de março de 2007, divulgada pelos principais jornais do país (O Globo, Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo).

Ao ler a atividade pedida, a professora surpreende-se ao ver que seu aluno havia copiado tudo o que estava nos murais da sala de aula. Para ele, o que preenchia a folha em branco, era aquilo que ele podia copiar.



Foto do mural da sala de aula observada



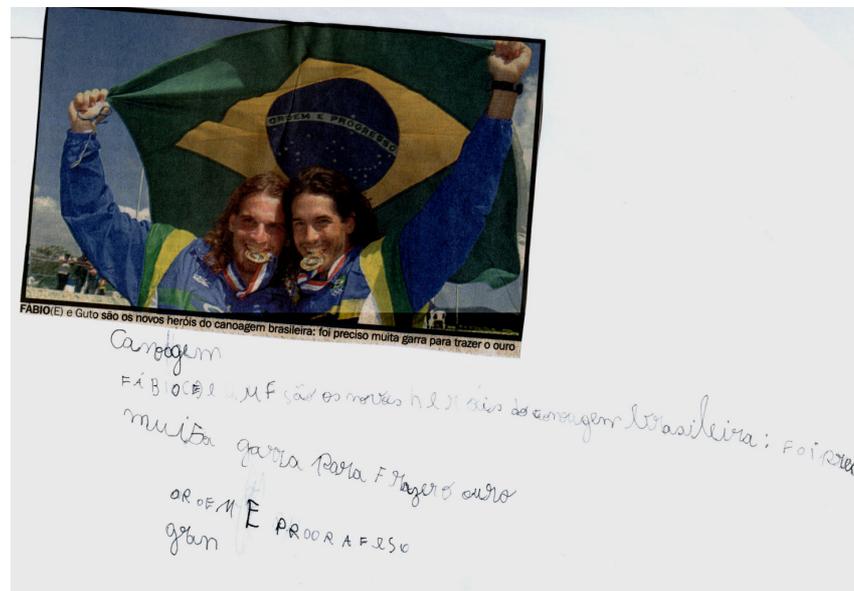
Uma parte da atividade realizada por Michael

Ao pedir às crianças que escrevessem as letras que sabiam, a professora nos indica que para ela a aquisição da linguagem se dá prioritariamente a partir da decodificação das letras, reduzindo assim a função social da escrita e o seu significado. Também em sua fala encontro indícios do movimento da professora de ignorar a importância da oralidade no processo de ensino. Com as leituras de Gnerre (1998) aponto a urgência de ampliação nas salas de aula de espaços de mediação entre a oralidade e a escrita. A idéia de que o que vale é o que está escrito vai limitando o olhar da professora sobre o conhecimento da criança.

Vejo, predominantemente, com as professoras que acompanho, a idéia de que se a criança não escreve, ela não sabe, pois somente a escrita da criança pode comprovar o conhecimento que possui. Isso vai transparecendo a concepção de avaliação que sustenta a prática docente, um processo de avaliação que compreende o conhecimento como algo que pode ser mensurável, medido e classificado. *A avaliação sob a ótica do exame.* (Barriga, 2000)

Analisando as atividades realizadas na sala de aula por Michael ao longo do ano, em relação à escrita, percebo que foram exclusivamente cópias. A produção da Alice, outra criança que citei no início do texto, se aproxima à de Michael. Por muitas vezes, o rótulo de

copista é confirmado, pois ao ser pedido algum tipo de atividade que exige a escrita, Alice copia do quadro, da própria atividade ou dos exercícios de suas colegas.



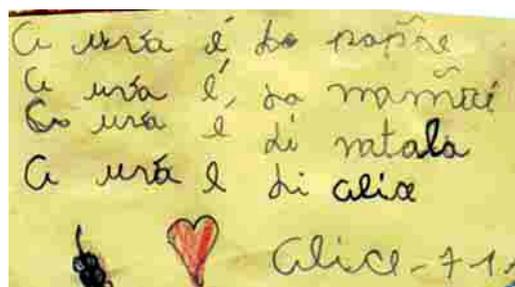
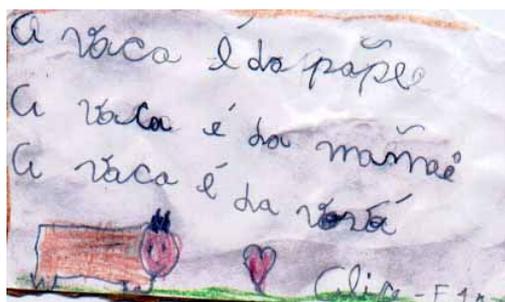
**Alice escreve: *Canoagem Fábio(E) e uF são os novos heróis do conougem brasileira: foi preciso muifo garra para frazer o ouro. ORDEM E PROORAFESO. Gran. Na reportagem está escrito: Fábio(E) e Guto são os novos heróis do canoagem brasileira: foi preciso muita garra para trazer o ouro.***

Em uma primeira leitura, a atividade mostra a relação que Alice vem estabelecendo com a escrita: escrever é copiar. Relendo o exercício, encontro algumas pistas sobre o processo de escrita da Alice que me fazem reler também a escrita de Michael. Se voltarmos aos exercícios e olharmos atentamente para todos eles, veremos que a cópia não é uma “xerox” do que está escrito, pois as crianças não reproduzem fidedignamente o original. Tanto Alice quanto Michael trazem em suas escritas marcas próprias. Percebo que o que seriam “partes erradas da cópia” são pistas que revelam o movimento destas crianças no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Vygotsky (2003a) ao trabalhar com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* nos faz repensar nossa compreensão sobre a imitação, pois ele coloca a imitação da criança como um indicativo de seu desenvolvimento mental.

A cópia pode ser tida como uma situação de imitação, sendo esta uma das maneiras que as crianças, que não escrevem ainda “sozinhas”, encontram para escrever. A cópia pode ser uma das ações de escrita na escola, mas não deve ser a única, pois se corre o risco, como veremos a seguir, das crianças internalizarem um único modelo de escrita.

As atividades abaixo demonstram produções escritas por Alice em que a cópia não está presente. São escritas em que a criança tem certa liberdade para escrever.



Alice escreve vaca e uva, atribuindo significado de posse para ambos: tanto a vaca quanto a uva é da mamãe e do papai. Percebemos que Alice repete e reproduz frases feitas, frases que limitam a percepção da própria escrita. São expressões facilmente encontradas em atividades escolares baseadas nas famosas cartilhas.

Será que Alice e Michel internalizam um modelo de escrita? Estas crianças podem ser vistas como aquelas que só copiam? Ou devem ser entendidas como crianças que aprendem um modelo de escrita e os reproduzem ativamente?

Na tentativa de encontrar respostas, mesmo que parciais, para as minhas indagações, tentei ampliar o meu olhar restrito a cada uma das crianças para uma análise que enfoca a situação de ensino.

Percebi que a maior parte das atividades sugeridas são atividades de cópia. A maioria dos exercícios recolhidos demonstra um ensino pautado na repetição. Percebo que Alice e Michael, assim como outras crianças não citadas, aprendem, em um processo de ensino que tem a cópia como eixo, que escrever é copiar. Aprendizagem essa insuficiente para a professora e para a instituição escolar, pois o “não conseguir escrever sozinho” aparece na pesquisa como um dos maiores motivos de retenção escolar.

Diferentes estudos (Vygotsky, 2003a; Smolka, 2003; Goodman, 1997; Smith, 2003) colocam como essencial para a aprendizagem da linguagem escrita um ensino organizado de forma que torne tanto a leitura quanto a escrita necessárias à vida da criança. A escrita como meio de expandir a memória social da comunidade e o seu alcance comunicativo (Goodman, 1997) aparece precariamente nas salas de aula observadas.

### Para terminar...

Ao dialogar com as professoras que fazem parte da pesquisa, percebo um movimento de reconstrução de seus saberes. A partir de nossas discussões, as professoras têm demonstrado certa percepção de que as atividades referentes ao ensino da escrita não abrange o processo de aquisição do conhecimento das crianças e tampouco colocam em questão os

limites de suas próprias práticas. Indagar conhecimentos historicamente produzidos tem sido um dos nossos grandes desafios na pesquisa.

Há alguns indícios de mudança, mas na pesquisa vemos que ainda prevalece a busca da homogeneização dos saberes infantis. *Ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo, no mesmo espaço* tem sido a regra dominante da instituição escolar. Ao vivenciarmos a formulação de novos conhecimentos e de outras maneiras de organizar o tempo e o espaço da escola, estamos vivenciando também a emergência de outros modos de pensar e organizar a sociedade. Romper com um pensamento que nos acompanha por séculos exige de nós coragem de perceber que toda *teoria é biodegradável* (Morin, 2000), em que todo conhecimento é parcial e que pode ser contestado. Ao pesquisar o saber docente, encontro evidências de um conhecimento sobre o processo de aprendizagem e de avaliação que foi formulado no nascimento da escola moderna, mas, também encontro pistas que revelam o questionamento de tal conhecimento e a formulação diária de tantos outros.

#### Referências Bibliográficas

- BARRIGA, Angel Díaz.** “Uma polêmica em relação ao exame”. IN: *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Esteban, Maria Teresa (org.). 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa.** *O que sabe que erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GNERRE, Maurizio.** *Linguagem, escrita e poder*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GINZBURG, Carlo.** “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. IN: *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GOODMAN, Ken.** *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORIN, Edgar.** *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante.** *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- SMITH, Frank.** *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S.** *Pensamento e linguagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S.** *A formação social da mente*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- VYGOTSKY, L. S.** *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2003b.