

## **A PRODUÇÃO ESCRITA NO INÍCIO DA ESCOLARIDADE: EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE TORNAR-SE ESCRITOR-PRODUTOR DE SIGNIFICADOS**

Ivany Souza Ávila '  
Jaqueline Moll Pinto "

### **Introdução**

"- Professora, vamos escrever vento de vento vagabundo de Quintana"  
É deste modo, impregnado de poesia, que Jana, de sete anos, convida sua professora a escrever. Mario Quintana (poeta gaúcho), seus versos, sua mágica poética são companheiros inseparáveis das crianças de uma sala de aula de 1<sup>ª</sup> série.

Jana faz parte de um grupo que tem oportunidade de se iniciar na escolaridade com uma prática diferenciada de alfabetização. É desta prática diferenciada em relação à construção do conhecimento da língua escrita que vamos falar neste texto.

O material para nossas reflexões é proveniente de pesquisa realizada em duas salas de aula da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul (Ávila, 1989 e Pinto, 1991), sendo uma das classes de crianças repetentes. As professoras destes dois grupos desenvolvem seu trabalho alicerçadas em concepções teóricas advindas da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1987), das concepções epistemológicas e pedagógicas de Paulo Freire (1987) e das descobertas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) nos mostraram que as crianças constroem explicações lógicas sobre a língua escrita, passando por etapas de desenvolvimento a exemplo do que ocorre na construção do pensamento lógico-matemático, segundo a Epistemologia Genética piagetiana. Piaget (1987) demonstrou que o sujeito epistêmico universal cons-

Professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

trói conhecimento na interação com o meio físico e social e que há um caminho a ser percorrido na construção da inteligência humana. Nesse sentido, o sujeito passa por estágios de desenvolvimento que do ponto de vista lógico-matemático vão desde o período sensório-motor até o operatório formal.

Com referência ao processo de construção da leitura e da escrita, também as já citadas pesquisadoras encontraram uma certa regularidade nas hipóteses das crianças, o que lhes possibilitou uma categorização em períodos evolutivos. Neste sentido, são já bem conhecidos os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Nossas reflexões, lançando-se para além desses níveis, focalizam o processo da criança em sua tentativa de tornar-se sujeito produtor de textos.

Analisaremos, inicialmente, produções de crianças no seu primeiro ano de escolaridade e, logo após, produções de crianças com experiência pregressa de fracasso escolar, focalizando o processo de tornar-se escritor-produtor de significados na sua relação com a construção da autonomia intelectual.

### **O Processo de Tornar-se Escritor-Produtor de Significados**

Kamii (1985), com base nos estudos de Jean Piaget sobre construção da autonomia morai e intelectual, afirma que autonomia significa autogoverno, enquanto heteronomia é ser governado por outrem. Uma pessoa autônoma é capaz de defender suas idéias, buscar informações por si própria e coordenar seus pontos de vista com os de outros, enquanto uma pessoa heterônoma acredita sem questionamentos em tudo que lhe dizem. Na escola, a heteronomia é em geral reforçada quando se faz com que as crianças pensem que a verdade advém somente da cabeça do professor.

Nesse sentido, nos foi possível constatar, nas salas de aula observadas, que a construção da leitura e da escrita pelas crianças vai acontecendo imbricada em espaços de autonomia e numa ação interativa entre iguais.

Para o primeiro grupo, a tradicional cartilha é substituída pelo livro de

poesias de Mario Quintana, **O Batalhão de Letras**, em que o poeta gaúcho trabalha em versos cada letra do allabeto.

Desde os primeiros dias de aula, as crianças interagem com o mundo da escrita - lêem e escrevem e vão aprendendo a confiar nas suas possibilidades de leitores e escritores: lêem diariamente seus nomes, ditam suas histórias para a professora que as transforma em textos de leitura, "lêem" livros de histórias infantis, fazendo predições a partir das imagens. São também produtores de texto: dizem a sua palavra de acordo com a etapa evolutiva de escrita em que se encontram. Quando desconfiam de suas hipóteses, buscam informações. A professora não é a única fonte de informação: eles se informam com seus pares, nas revistas, nos livros de histórias, nos murais da sala de aula. Assim vão exercitando a descensão e caminhando em direção à construção da autonomia intelectual: errando, confrontando suas hipóteses com as de outras pessoas, buscando soluções para seus problemas de escrita.

Para Piaget (1973), o objetivo da educação não é o de que o aluno saiba repetir ou conservar verdades acabadas, mas o de ele empreender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe. E é correndo riscos e passando por esses rodeios que as crianças vão avançando em suas hipóteses de escrita e produzindo seus textos, que vão compondo o livro da turma: **As Histórias do meu Mundo**.

Também a expressão oral em grupo é prática cotidiana e é assim que, na conversa do início da tarde, Marcelo conta que foi picado por uma abelha e isso provoca discussões, questionamentos e outras histórias. Mais tarde, as crianças e a professora conversam sobre o "Dia do Soldado" e expressam as representações sociais que fazem deste profissional. Quando Anelê para nós seu texto, os assuntos deste dia constituem-se no conteúdo de sua produção.

"O soldado  
tava cum medo da abelha  
mas ela não picou  
ela é querida

ela não picou  
ela bjou."  
(beijou)

O texto parece revelador de um diálogo da criança consigo mesma - a abelha causa medo porque pica e é querida porque faz mel; e ela encontra uma solução: a abelha beija e não pica. As concepções de mundo de Ane estão expressas em seu texto, tanto ao solucionar o problema da ambivalência de sentimentos em relação à abelha quanto ao colocar sentimentos de medo no soldado. Nesse sentido, lembramos Freire (1987) quando afirma que a leitura do mundo não é apenas precedida pela leitura da palavra, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, o que significa dizer, de transformá-lo.

Quanto à escrita das palavras, quando perguntamos a Ane como ela escreveu tudo isso, vem a explicação:

"**Soldado** tá escrito no quadro, **querida** é do Quintana querido só que é com a, mas foi o Luis que me mostrou, as outras eu fui pensando assim: jo de jogo, e o **u** como em **ficou**". Importante ressaltar que a palavra ficou aparece algumas vezes nos versos de **O Batalhão das Letras** e as crianças lêem as poesias, enfatizando as rimas; daí a razão de Ane escrever jogou (com u) relacionando com ficou, embora esta desinência (u) não se registre, em geral, na oralidade.

Para que Ane produzisse seu texto foi preciso pensar muito - e para isso, ela busca informações, discute com os colegas, estabelece relações com palavras que já sabe escrever e toma decisões quanto à forma de escrita. A interação com os versos de Quintana e sua distribuição gráfica na folha resultaram nesta forma poética de escrever.

Carla também usa o conteúdo das conversas do dia em seus escritos:

"O soldado é um orne que portege a gete. Eu amo o soldado porque ele sauva a gete." (homem) (protege) (gente)

Carla lê seu texto em voz alta e diz que só copiou soldado, porque o resto

ela pensou e escreveu. Ela expressa sua concepção de soldado como protetor e salvador.

Outras vezes, a escrita surge de histórias lidas pela professora, como a da **Margarida Friorenta**.

Mila copia a palavra Margaridinha do quadro e faz seus versos:

"A margarida é uma grta  
(garota)  
A margarida é bonita  
E ela quantou uma muzica."  
(cantou)

Neste caso, a criança produz seu texto em versos, usando o modelo de Maria Quintana, a partir da história.

Já Felipe, a partir da mesma leitura, escreve essa história de amor, estabelecendo relações com outros temas discutidos em aula - o soldado surge como um novo personagem na história da Margaridinha. Ele escreve em versos, mas já se distancia um pouco do modelo que o inspirou.

"A margaridinha é amarela  
o soldado ama a Margarida  
o soldado um dia ele caiu  
No braço da Margarida  
A Margarida adorou!"

O ponto de exclamação, bastante presente no **Batalhão das Letras**, é usado apropriadamente por Felipe; ãma permanece no texto, mesmo após discussão com o grupo, porque Felipe não aceita outra forma de escrita.

A partir da história do **Chapeuzinho Vermelho**, assim escreve Aline:

"Eu teino emoção no meu coração  
(tenho)

Meu coração está triste  
O caçador matou o lobo  
O lobo tem emoção no coração?"

Aline traz para o texto as contradições dos sentimentos: na história o lobo é mau, mas Aline sofre com sua morte - de forma autônoma, ela produz significados a partir da história. Aline lê a última frase em tom interrogativo e é Rafael que lhe diz para colocar o "ponto de pergunta".

Quanto à escrita das palavras, a autora da poesia explica: "emoção e coração tem parede e 'triste' também; está eu sabia...".

A escrita de lobo e caçador é confirmada no próprio livro.

Um breve olhar para as produções dessas crianças nos mostra que seu conteúdo se extrai da própria vida, das relações dos seres no mundo e das reflexões que os sujeitos produtores de significação fazem sobre estas relações; e tudo isso vai surgindo, nos textos, permeado pela emoção.

Investigando esse processo de tornar-se escritor - produtor de significados em alunos repetentes da 1- série do primeiro grau, verificamos que estes alunos produzem sentimentos reveladores, via de regra, de temor e de aversão à língua escrita, pois é ela mesma o motivo da repetência. Tais sentimentos problematizadores do vínculo criança-língua escrita foram, no caso pesquisado, produzidos por uma prática docente baseada na escolha de métodos de ensino estruturados em procedimentos rígidos, que "engavetam" o saber escrito em unidades fixas que devem ser repetidas, copiadas e memorizadas pelos alunos para sua posterior compreensão e utilização.

A mudança desse quadro foi possível pela superação do paradigma epistemológico empirista-associacionista e concomitante construção do paradigma epistemológico interacionista-construtivista baseado nas posturas teóricas anteriormente explicitadas. Essa mudança reflete-se diretamente na compreensão da língua escrita enquanto objeto cognoscível: no lugar de um código neutro a ser incorporado, consolida-se sua abordagem co-

mo um sistema de representação (Ferreiro, 1987), perpassado e constituído por significados sócio-culturais. No lugar de um aluno receptor de informações e realizador de tarefas, surge um sujeito ativo que, segundo Kamii e Devries (1991), age sobre o objeto (neste caso, a língua escrita) e o transforma na medida desta ação.

Nesta perspectiva, apropriar-se deste sistema de representações só é possível através de um processo permanente de prática e reflexão sobre ele. Usar a língua escrita em situações diferenciadas, desafiadoras e interagir, conviver com interlocutores letrados, constituem situações significativas para apropriação deste conhecimento por parte da criança. É deste conteúdo pedagógico que extraímos as produções escritas aqui apresentadas.

Ler, para estas crianças, passa a representar um momento quase mágico pelo qual é possível entrar no mundo das letras através de jornais, revistas, livros infantis e adultos, instruções dos jogos, receitas culinárias, bulas de remédios, panfletos de propaganda, rótulos, etc. Do mesmo modo que escrever se torna um momento privilegiado no qual é possível, entre outras coisas: "Pegar as palavras que estão dentro da cabeça - pensadas - e transformá-las em letras". (Depoimento de um aluno)

A descoberta da relação grafema-fonema que é, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), o franqueamento da barreira do mundo escrito, abre para a criança uma possibilidade gradativamente ilimitada de extrapolar os conhecimentos anteriores e produzir novos significados.

Produtoras de novos significados tornam-se também estas crianças classificadas como "repetentes", quando se lhes abre a oportunidade de escrever expressando seu sentimento, dizendo sua palavra e contando sua história.

Paulo adapta a uma exigência imediata do seu contexto uma letra de música conhecida:

"Meus parabéns! (parabéns)  
A Juliana faz anos  
E o azar ó sodéla

Quada ano que pasa  
(Cada)  
Ela fica mais velha.  
Um abraço do Paulo".

Paulo expressa seus sentimentos e supera a estereotipia por ele conhecida até então. Antes da experiência pedagógica que teve neste caso, ele usava deste modo a escrita:

"vovó vê a pipa".  
"O vovô caiu".  
"O tatu viu a vovó."

A respeito deste tipo de escrita, Franchi (1985, p. 135), investigando a produção infantil, afirma:

"Nessa situação artificial perdia-se toda a fluência natural e flexibilidade da linguagem, de onde as frases elípticas, sincopadas. A imposição da norma padrão não lhes permitia, além disso, nenhuma experiência em relação aos diferentes usos da linguagem (...)".

Rompendo a estereotipia, como Paulo, Silvana faz um jogo de palavras. Adapta ao seu contexto uma poesia de Cecília Meireles:

"As meninas

A Marília abriu a janela  
Katiana ergueu a cortina  
Silvana olhou e sorriu: Bom dia!  
Marília foi a mais bela  
Katiana foi sempre a mais sábia menina  
e Silvana apenas sorria: Bom dia!"

Substituindo as personagens da autora por suas colegas de aula e por si mesma, ela ressignifica a poesia, conservando suas características gerais.

O resgate da relação com a língua escrita para estas crianças revela-se imbricado na possibilidade de usá-la em situações significativas. Cristiano usa a escrita para contar sua própria história como se talasse em outro "personagem" e mescla fantasia e realidade.

"A criança Era uma vez uma criança mulo íris te e abandonado  
(muito) (triste)

pois seus pais mor reram quamdo ele era muito pequeno  
Um dia alguém emcontrou e o levou  
para um orfanato um dia uma pemnora ra chsamada  
(senhora) (chamada)

Imaculada criança para adotar  
(pegou uma...)

De repente ela vê o me nino Iriste e gosta  
dele resolve adotá lo, a primeira coisa que  
ela faz é calcocar um mam no menino  
(colocar) (nome)

Ele agora se chama Jferson, Jferson vai  
para a escala onde aprende a ler e escrever  
que ele gosta mesmo é de jogar futebol  
Seguiu a carreira de jogador fiancod então  
so e muito rico Jeferson parou então  
(famoso) (passou)  
a ajudar os meninos abandonas como ele."

Sobrepondo partes de sua história ("uma criança muito triste e abandonada", "seus pais morreram", "orfanato", etc.) a uma gama de estereótipos de ascensão social internalizados de seu contexto, Cristiano compõe um conjunto de significados que explicitam sua visão de mundo.

Maria Eliane expressa seu modo de viver ao responder acerca do seu gosto pela chuva:

você gosta de chuva?

"Não porçe molia a mia casa eu e mina mãe e meu zermão ficanmo no meio da água.

FIM."

Mais uma vez a palavra escrita aparece precedida e perpassada pela leitura de mundo.

William utiliza a escrita de forma prazerosa, narrando com propriedade seu jogo preferido.

"O menino Joel i seus a migos

O Joel jogando bola com os amigos otime do inter nasonal ai  
(internacional)

perderam de dois a zero ai o Joel jogol bola nocampo ai o Joel  
(jogou)

feis dois gol ai Joel del uma bicicleta mas na trave ai o utro  
(fez) (deu) (outro)

time feis onzin gol ai o menino Joel foi com tudo ai feis  
trinta gol ai ganiu o jogo ai machucou o Joel no joelho ai  
bontaram um reszerva no jogo ai Joel dince o jogo não vai para  
(botaram) (reserva) (disse)

ai entrou Joel no gampo ai o Joel feis vinte gol ai time do  
(campo)

gremio perdeu de vinte x a trinda di o Joel ganiu atasa."  
(trinta) (dai) (ganhou) (a taça)

Usando reiteradamente o conetivo aí, William transfere para a estrutura de produção escrita uma característica de linguagem oral. Além disso, constrói uma narrativa em que o tempo verbal empregado reproduz o tempo do acontecimento dos fatos.

Os textos de Ane, Carla, Mila, Felipe, Aline, Paulo, Silvana, Maria Eliane, Cristiano e William expressam a alegria de usar uma forma de representação recém-dominada. Suas produções refletem a forte intenção de compartilhar o que pensam e o que sentem. Representam, ao mesmo tempo, tentativas permanentes de resolver problemas envolvidos na compreensão da natureza da língua escrita - enquanto objeto de conhecimento - e de responder a questões pertinentes ao uso social da escrita em situações de interação e intercâmbio.

## Considerações Finais

A investigação acerca das manifestações do processo, pelo qual os sujeitos se tornam escritores-produtores de significado no início da escolaridade, conduz-nos a ratificar os postulados teóricos sobre os quais desenvolvemos nosso trabalho. Nesse sentido, a concepção epistemológica piagetiana, explicitada por Kamii e Devries (1991), de que o conhecimento caracteriza-se por uma ação interior desencadeada pela interação do sujeito com o meio, faz-se evidente no campo da língua escrita.

As produções infantis analisadas, neste estudo, revelam que, no uso da língua escrita, as crianças não repetem informações do professor, mas buscam-nas em fontes variadas, transformando-as, e, neste processo de transformação, produzem significados. Produzindo significados, as crianças superam a heteronomia expressa nos estereótipos dos textos escolares e avançam em direção à construção da autonomia - que na concepção piagetiana é meta primeira da educação.

Podemos dizer que esse processo se torna possível pelo redimensionamento epistemológico da prática pedagógica: as concepções empiristas-associacionistas são superadas pelas concepções construtivistas-interacionistas. Nessa perspectiva, é possível vislumbrar o aluno como sujeito histórico, construtor do seu conhecimento e parceiro na confecção do cotidiano, o que resgata - no caso dos alunos repetentes - ou inaugura - no caso dos alunos novos - as possibilidades infinitas de "dizer-se" via palavra escrita.

## Referências bibliográficas

- AVILA, Ivany Souza. **Professor alfabetizador bem sucedido**: um mito, uma realidade ou um universo relacionai de significados? Porto Alegre, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.
- KAMU, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1985.
- KAMU, Constance, DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PINTO, Jaqueline Moll. **Reinventando no cotidiano o processo de alfabetização**: um estudo de caso sobre a aprendizagem da escrita em turmas repetentes. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.