

Curso de Especialização: Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da Escolarização.

*Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de
Porto Alegre*

Aline Araujo Brito¹

Orientadora: Profa. Ms. Patrícia Camini

Resumo: O presente artigo é resultado de pesquisa realizada em uma escola pública de Porto Alegre, com o objetivo de mapear os discursos que constituem as práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem da letra cursiva. Duas questões principais nortearam o estudo: que sentidos são atribuídos por professores para o ensino da letra cursiva? Esse ensino vem ocorrendo, ou não, de modo consistente e sistemático na escola? O *corpus* de análise foi composto por questionários e entrevistas com professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conversas da pesquisadora com alunos sobre como ocorreu aprendizagem da letra cursiva, além de materiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para a análise dos dados produzidos, utiliza-se a perspectiva *foucaultiana* de análise do discurso. Por esse viés, o discurso é compreendido em seu caráter constitutivo de realidades e produtor de saberes, tendo sua existência sempre vinculada a relações de poder (FISCHER, 2001). As análises apontaram para: 1) a produtividade do discurso da Psicogênese, no que se refere a determinar a letra ideal para o início do processo de alfabetização; 2) a falta de consenso sobre a necessidade de ensino da cursiva; e 3) a prescrição, pelo PNAIC, da retomada do ensino da letra cursiva.

Palavras-chave: letra cursiva, Foucault, discurso.

Desenhando o problema

O presente artigo é resultado de pesquisa realizada em uma escola pública de Porto Alegre, com o objetivo de mapear os discursos que constituem as práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem da letra cursiva. O *corpus* de análise foi composto por quatorze

¹ Licenciada em Pedagogia pela UFRGS (2008) e professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde 2002.

questionários e três entrevistas com professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, além de material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Os dados produzidos foram analisados a partir de uma perspectiva *foucaultiana* de análise do discurso, que compreende o discurso em seu caráter constitutivo de realidades e produtor de saberes, considerando sua vinculação a relações de poder.

Primeiramente, apresento ao leitor duas questões que me aproximaram deste tema de pesquisa e alguns conceitos da perspectiva teórica que utilizei nas análises realizadas. A seguir, trato da produtividade do discurso da Psicogênese da Língua Escrita², no que se refere a determinar a letra ideal para o início do processo de alfabetização. Na sequência, debato a falta de consenso sobre a necessidade de ensino da cursiva observada na escola pesquisada. Analiso o caderno de formação do segundo ano do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que propõe a retomada do ensino da letra cursiva. E, finalmente, problematizo o tempo escolar e as estratégias adotadas (ou não) para garantir o ensino da letra cursiva.

Caminhos teóricos

Muito foi escrito sobre as técnicas de ensino da letra cursiva entre o final do século XIX e início do século XX. Após esse período, no Brasil, a letra cursiva passou para segundo plano no ideário pedagógico. Pouco se falava sobre seu ensino nas escolas e quase não havia pesquisas sobre o tema na academia. No interior das escolas era possível perceber a coexistência de práticas que valorizavam e que combatiam com veemência o uso da letra cursiva. Meu interesse pelo assunto nasceu, basicamente, de dois movimentos vivenciados na escola. O primeiro teve origem nas falas de professoras em momentos de reuniões pedagógicas e conversas informais. Tais discussões apontavam muitos questionamentos sobre o tema, e era possível perceber que não havia consenso sobre a necessidade, o período em que deveria ocorrer ou mesmo a validade do ensino da letra cursiva. O segundo motivo de aproximação com a temática foi oriundo, mais diretamente, da minha prática pedagógica.

Atualmente, atendo crianças consideradas, por seus professores, em dificuldades de aprendizagem, em um espaço chamado Laboratório de Aprendizagem³. Esse atendimento ocorre duas vezes por semana. Percebo que a letra cursiva representa, para boa parte de meus alunos⁴,

² Doravante, quando me referir à obra de Ferreiro e Teberosky, utilizarei apenas “Psicogênese”.

³ Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, esse espaço constitui-se como um setor para atendimento, no turno inverso ao da aula, às crianças com dificuldades de aprendizagem.

⁴ Refiro-me aos alunos de 3º, 4º e 5º anos que atendo.

um desafio a superar. A partir do 3º ano do Ensino Fundamental, muitos alunos já utilizam a letra cursiva em suas produções escritas, mas não dominam o traçado convencional desse tipo de letra. Percebo que, por não terem esse domínio, as crianças que desejam utilizar esse tipo de letra se valem de sua criatividade. Assim, criam traçados próprios que resultam em uma pluralidade muito grande de jeitos de escrever *emendado*. Há uma mistura de letras *script* e cursiva e, com frequência, o traçado criado pelos alunos é tão ou mais complexo do que o traçado convencional. Meu desconforto surgiu quando comecei a perceber a dificuldade de meus alunos para ler suas produções escritas com a letra cursiva. Mesmo quando conseguiam avançar, consolidando habilidades de leitura, essas habilidades não eram suficientes para garantir a compreensão de sua escrita cursiva⁵.

A partir do panorama descrito acima, essa pesquisa se propõe a fazer um recorte local acerca da problemática do ensino da letra cursiva, ficando restrita à escola em que trabalho. Assim, partilho com o leitor três questões que me mobilizaram a realizar esse estudo: como se produziu a falta de consenso acerca da necessidade do ensino da letra cursiva? Que sentidos são atribuídos por professores para o ensino da letra cursiva? Esse ensino vem ocorrendo, ou não, de modo consistente e sistemático na escola?

Francesco Adorno (2004) traz importantes reflexões sobre o lugar do pesquisador, ao discutir o papel do intelectual, na perspectiva de Foucault. Filio-me ao conceito de intelectual específico, que se opõe à existência de um intelectual universal. Para Foucault, não se trata ter ideias inovadoras ou convicções morais profundas, mas sim de investigar o processo de produção da verdade, as relações entre saber e poder. O papel do intelectual específico seria da ordem da problematização.

De acordo com o “princípio da modéstia” não podemos conceber um intelectual que aponte princípios globais, que traga explicações hegemônicas sobre a sociedade. A função do intelectual específico é restrita a seu saber e se ocupa de problemas locais, no sentido de ajudar a formular corretamente tais problemas (ADORNO, 2004, p.45).

O processo de diagnóstico, para Foucault, não estaria relacionado ao descobrimento de verdades ocultas; ao contrário, ocupar-se-ia de dar visibilidade ao que está próximo, ao que é imediato, àquilo que, muitas vezes, não percebemos por estar intimamente ligado a nós (ARTIÈRES, 2004). Nessa perspectiva, faz-se importante visibilizar os discursos que constituem e atravessam as práticas pedagógicas de ensino da letra cursiva. A problematização desses

⁵ Cabe salientar que me refiro aos alunos que não dominam o traçado convencional desse tipo de letra.

discursos é importante, pois favorece a reflexão sobre seus efeitos de verdade no cotidiano escolar.

A análise dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁶ (PNAIC), dos questionários e entrevistas com professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental⁷ teve como intuito mapear os discursos sobre a letra cursiva que constituem as práticas pedagógicas das professoras participantes. Foram úteis, ainda, algumas falas de alunos da mesma escola⁸ sobre como ocorreu o processo de aprendizagem da letra cursiva.

Para a análise dos dados produzidos, filio-me a uma perspectiva *foucaultiana* de análise do discurso. De acordo com Rosa Fischer (2001), Foucault conceitua discurso como conjuntos de enunciados que partilham um mesmo sistema de formação, que possuem suas regras de aparecimento, condições de apropriação e de utilização. O discurso, em seu caráter constitutivo de realidades e produtor de saberes, tem sua existência sempre vinculada a relações de poder (FISCHER, 2001). Assim, analisar o discurso é dar conta das relações históricas e das práticas concretas que estão “vivas” nos discursos.

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001, p. 200).

Sobre o ensino da letra cursiva, utilizo dados discutidos por Patrícia Camini (2010) e Sandro Fetter (2010) em suas pesquisas. Ao contrário do início do século XX, quando tínhamos uma grande quantidade de materiais produzidos a respeito do assunto, na atualidade vivemos um “silenciamento”. A quase ausência de produção acadêmica acerca da caligrafia, a partir da década de 1980, teve seus efeitos no ensino da letra cursiva. No entanto, sabemos que o silêncio discursivo também produz efeitos. De acordo com Foucault (1996), toda sociedade convive com procedimentos de controle, seleção e organização da produção dos discursos, sendo a interdição um dos procedimentos mais evidentes. Assim, não é permitido a qualquer um falar de qualquer assunto em qualquer circunstância. Ao analisarmos o contexto histórico de uma época, podemos perceber a emergência de alguns discursos e a interdição de outros.

⁶ Doravante utilizarei apenas a sigla PNAIC.

⁷ Foram entregues questionários para 16 professoras que atendem os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Desses, 14 foram respondidos e selecionei três professoras para entrevistas, uma de cada ano do primeiro ciclo.

⁸ Alunos do 4º e 5º anos.

Nesse sentido, a próxima seção objetiva discutir a desvalorização da produção discursiva sobre as técnicas de ensino da escrita cursiva no Brasil, a partir da década de 1980, quando saberes associados à psicologia e à psicolinguística ganharam notoriedade no discurso pedagógico, a partir dos estudos da *Psicogênese da Língua Escrita*.

Os efeitos da Psicogênese no ensino da letra cursiva

Para compreendermos onde estamos, é necessário voltarmos um pouco e retomarmos, brevemente, onde estivemos. Como chegamos até aqui? Qual a origem das nossas certezas, dúvidas e inquietações acerca da letra cursiva?

Ao longo do tempo, a sociedade foi passando por um deslocamento significativo de ênfase da escrita. Não é possível mapear com precisão todos esses movimentos e seus efeitos históricos, já que as condições de possibilidade de emergência dos discursos estão implicadas em uma rede de relações que as precede (CAMINI, 2010). É sabido, portanto, que muitos aspectos corroboraram essas mudanças.

O ensino da escrita manual no Brasil passou por alterações que foram representativas das demandas de cada período histórico. Com a mudança de regime político e a Proclamação da República, em 1889, várias transformações educacionais ocorreram. Conforme Fetter, (2010), no período compreendido entre 1889 a 1925, sob a influência iluminista, a escola tornou-se laica. Surgiram os grupos escolares, a figura do diretor, uma estrutura arquitetônica escolar diferenciada, em consonância com os preceitos higienistas. Tais preceitos pretendiam reorganizar o espaço e as práticas escolares, revelando preocupação, também, com o ensino da escrita. A caligrafia inclinada, baseada no modelo norte-americano, foi sendo substituída, pois se atribuía ao uso da letra inclinada problemas como miopia e escoliose. Em seu lugar, surgiu o modelo de caligrafia vertical ou redonda, de inspiração francesa. “Além da defesa de um determinado modelo, os discursos deste período defendiam a metodologia que seria empregada no ensino da escrita e da leitura no Brasil” (ESTEVES, 2000 *apud* FETTER, 2010, p.9).

Faria Filho nos lembra que o novo modelo caligráfico, ao ser apresentado como “rápido, econômico e higiênico”, resgatava valores como legibilidade e simplicidade e alinhava a escrita escolar ao texto produzido pela máquina de escrever, proporcionando uma regularização da letra manual, tornando-a mais homogênea e adaptada aos padrões da modernidade. O modelo de letra vertical era o único capaz de preparar o aluno para o exercício da escrita eficiente e legível, tão necessário ao trabalho no comércio e na indústria (FETTER, 2010, p.8).

Fetter (2010) também afirma que, a partir da década de 1950 até 1980, vivenciamos um processo de relativização e pluralização dos métodos de alfabetização, que teve início com os *Testes de ABC* (LOURENÇO FILHO, 1934).

É importante frisar que, a partir deste momento, os modelos de escrita deixam de ser discutidos e propostos. Os diversos artigos e livros que discorrem sobre a história da alfabetização no país curiosamente ignoram os modelos então propostos; nem ao menos os citam. Sabemos, porém, a partir da observação de cartilhas adotadas a partir dos anos 50, que os métodos de aquisição da escrita vão se dividir entre a letra de imprensa, batizada mais tarde de “letra bastão”, e a letra cursiva, também conhecida como “emendada” ou manuscrita (FETTER, 2010, p.13).

O momento político pós-ditadura contribuiu para a difusão das ideias da democratização da cultura e da participação social. Nesse sentido, autores como Paulo Freire foram de fundamental importância na criação e difusão de um “novo” discurso pedagógico.

Com a abertura política no Brasil, os problemas da alfabetização e a educação escolar passaram a ser relacionados e compreendidos numa relação com outros fenômenos. Ao término da ditadura, a reorganização democrática das instituições e das relações sociais lançou um “novo olhar” sobre as questões educacionais brasileiras. Como pontua Mortatti (2006), este alinhamento orientou-se, principalmente, por uma teoria dialético-marxista, postulada e defendida por intelectuais e acadêmicos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo da Sociologia, Filosofia, História e Educação. Na visão proposta, a escola busca se libertar da concepção de “redentora” dos problemas da nação, assim como do estigma de “reprodutora” da ideologia dominante. Por outro lado, os altos índices de repetência e evasão, bem como o fracasso na alfabetização passaram a ser entendidos como “produzidos pela escola”, que não ofereceria nem condições, nem qualidade para cumprir suas metas sociais no novo cenário democrático. Ainda de acordo com Mortatti (2006), o ensino da leitura e da escrita, por sua vez, foram tratados (*sic*) do ponto de vista didático-pedagógicos, não mais como apenas um técnica, mas como uma política que envolvia relações entre linguagem e classe social, relevantes na luta contra as desigualdades (FETTER, 2010, p.14).

Dentro desse contexto histórico, surgiram novas legislações e diretrizes, paralelamente ao aumento significativo das pesquisas na área da Educação. Podemos dizer que tais teorizações abriram caminho para uma recepção favorável dos pressupostos da Psicogênese, a partir da década de 1980 no Brasil. Os estudos da Psicogênese entraram em choque com as práticas escolares que desconsideravam o saber linguístico da criança e que tinham suas bases assentadas na transmissão e reprodução do conhecimento. Os avanços das teorias construtivistas, que concebiam um sujeito cognoscente ativo e no centro do processo de aprendizagem, foram desconstruindo saberes válidos até o momento e operando uma reorganização dos discursos pedagógicos. O ensino da letra cursiva sentiu os efeitos desse novo regime de verdade. A

publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, conforme destaca Camini (2010), evidencia essa desvalorização/interdição. No volume de Língua Portuguesa não há qualquer referência à prática da caligrafia e, tampouco, ao ensino do traçado das letras.

Com relação ao ensino da letra cursiva, foco deste estudo, cabe destacar que:

[...] a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre as hipóteses de escrita formuladas pelas crianças, disseminou-se a ideia de que o uso de letras soltas (de fôrma ou *script*) no início da alfabetização seria ideal, tendo em vista que a criança utilizaria entre seus critérios de raciocínio sobre a escrita a quantidade e a variedade de caracteres grafados ao escrever. Com o uso da escrita cursiva, o raciocínio sobre a quantidade de caracteres escritos poderia ficar comprometido pela emenda entre as letras [...] (CAMINI, 2010, p.104).

No capítulo dois da Psicogênese⁹, Ferreiro e Teberosky discutem, entre outros, o argumento de que a legibilidade de um texto está vinculada à quantidade de caracteres que possui. Apresentam dados de sua pesquisa e afirmam que, ao selecionarem cartões com escritas que se pode ler, as crianças costumam ter dificuldades na contagem dos caracteres cursivos: “Em geral, não há ambiguidades com as maiúsculas de imprensa; entretanto com os caracteres cursivos, a distinção entre a terminação de uma letra e começo da seguinte é problemática” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 45). Além da quantidade de caracteres, a variedade é outra condição necessária para garantir a legibilidade abordada pelas autoras. Também nesse critério, trazem exemplos de crianças que teriam dificuldades com a letra cursiva em função de que seu traçado se assemelharia a um desenho representativo.

A produtividade desse discurso pedagógico fica evidente ao observarmos o *corpus* de análise deste estudo. A influência dos pressupostos da Psicogênese ecoa e é apropriada pelas professoras em seus discursos. Ao serem questionadas quanto ao tipo de letra que acreditam ser ideal para uso no início do processo de alfabetização, a quase totalidade das professoras faz referência ao uso da letra de imprensa maiúscula¹⁰, conforme apontam os exemplos abaixo¹¹:

Professora [1]: Com letra bastão, pois os alunos percebem melhor cada letra na sua individualidade e o traçado é mais simples, podendo realizar melhor a relação grafia e som.

⁹ O capítulo é intitulado “Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

¹⁰ “Bastão ou palito”, como referem.

¹¹ Para fins de esclarecimento, ao longo do artigo, apresento em caixas de texto as falas de professoras que compuseram o *corpus* de análise. Cada professora aparecerá identificada por um número, de forma a preservar a identidade das participantes.

Professora [2]: A criança está conhecendo muitos símbolos diferentes e é muito difícil distinguir, com a letra cursiva, onde começa uma letra e termina a outra.

Professora [3]: [...] letra bastão é mais fácil de grafar e mais difícil de ser confundida.

É possível perceber, também, a hibridização do discurso da Psicogênese com outros discursos, como na fala abaixo:

Professora [11]: Concordo com Magda Soares: “[...] quando a criança está descobrindo as letras e suas correspondências com fonemas, é importante que cada letra mantenha sua individualidade [...]”.

Além disso, há duas falas que revelam uma posição de resistência a esse discurso. Essas falas referem à época em que se deu a alfabetização das professoras, o que nos remete a um período anterior à produção do discurso da Psicogênese.

Professora [13]: Acredito que o traçado da letra bastão seja mais fácil, mas a cursiva deve ser mostrada juntamente com a bastão. Acho errado mostrar primeiro só a bastão, o que acontece em alguns casos. A maioria dos professores foi alfabetizada com a cursiva.

Professora [5]: Eu fui alfabetizada em cursiva e não apresentei dificuldade em fazer correlação com os outros traçados. Porém, as crianças hoje têm menos vivência neste “estilo” e mais em outros, como bastão e imprensa. Acho que poderíamos alfabetizar em cursiva.

Com relação à menor “vivência” que as crianças teriam hoje em dia no “estilo de letra cursiva”, me parece interessante lembrar que boa parte da população ainda não tem acesso aos suportes eletrônicos nas escolas. Não há dúvidas que o desenvolvimento de habilidades de escrita digital se faz cada vez mais necessário; mas a realidade escolar de grande parte das escolas públicas ainda não contempla a possibilidade de acesso às tecnologias digitais inserida em seu cotidiano. Conforme Camini (2013), excetuando-se as escolas que fazem parte de projetos como o “Um Computador por Aluno”, do Ministério da Educação, as demais costumam ter à disposição poucos computadores que são compartilhados por todas as turmas da escola, inviabilizando um planejamento que garanta o desenvolvimento de habilidades de escrita digital.

Assim, pelo menos nas escolas públicas, a falta de infraestrutura que garanta o acesso à tecnologia digital faz com que a escrita manuscrita ocupe o centro do planejamento docente.

Esse breve histórico sobre o ensino da letra cursiva no Brasil e a análise da produtividade do discurso da Psicogênese, corroborada pelas falas das professoras, tiveram o intuito de dar visibilidade a alguns movimentos que foram produzindo uma falta de consenso acerca da necessidade de ensino da letra cursiva nas escolas.

Falta de consenso

Durante as entrevistas com as professoras, ficou bastante evidente a falta de consenso sobre a necessidade do ensino da letra cursiva. A seguir, transcrevo algumas respostas referentes à importância e às finalidades do ensino da cursiva, que dão visibilidade a essa falta de consenso¹² a que me refiro.

As professoras oito e nove defendem o uso da letra cursiva e argumentam em favor do ganho de agilidade na escrita manual, que seria assegurado pelo uso da letra cursiva. Tal argumento¹³ foi referido por todas as professoras que defendem o uso dessa fonte.

Professora [8]: A criança deve reconhecer diferentes tipos de letras em situações de leitura de diversos gêneros textuais. Tanto na escola como fora dela a cursiva está presente em bilhetes, cartas, anotações. Ela também *permitirá maior agilidade no ato de escrever. [grifos meus]*

Professora [9]: Defendo o ensino e uso da letra cursiva tão logo seja possível (quanto mais, cedo melhor). Apesar de ser uma letra que apresente uma “dificuldade” para aprender, acredito que esta (depois de dominada) ajuda na visualização da unidade palavra (percepção do todo), [...] também contribui para facilitar a estruturação textual, além de *promover a agilidade da escrita manual. [grifos meus]*

A professora quatorze afirma que, para ela, o ensino da letra cursiva não seria central no processo de alfabetização; mas que a influência da família e de colegas da escola acaba por

¹² Não me preocupo aqui em problematizar a validade dos argumentos utilizados pelas professoras na defesa de seus pontos de vista. Interessa a este estudo visibilizar a variedade de discursos que perpassam o ensino da letra cursiva na escola pesquisada.

¹³ A relatividade da cursiva como fonte ágil para todos os alunos será retomada posteriormente.

tensionar sua posição. Assim, mesmo sem muita convicção, a professora realiza o ensino da cursiva no 2º ano.

Professora [14]: [...] as crianças chegam no 2º ano e começam a querer novos desafios e um deles vem, acho que *muito em função da família*, no aprendizado da letra cursiva. Tipo: há uma espera que em determinado momento a escola vá passar a usar a letra cursiva. [...] *Para mim ele não é o mais importante*. [...] eu sinto muito mais uma *pressão familiar* de que se ensine a letra cursiva, mas na escola a gente também vê o *movimento das colegas dos próximos anos* que vão usar. *[grifos meus]*

As professoras sete e um questionam a necessidade do ensino da letra cursiva. Como argumento central, aparece a questão do uso das tecnologias digitais.

Professora [7]: O importante é saber escrever e ler, independente da letra. Com o advento das *tecnologias digitais* contemporâneas (celular, computador) escrever com *cursiva é cada vez mais raro*. Até assinar o nome deixou de ser usual: passamos o cartão e está pago.

Professora [1]: Nos dias atuais acredito que *não tem grande importância* o ensino da letra cursiva, pois, com a *utilização das tecnologias*, acredito que os alunos devem conhecer, mas não devem ser obrigados a escrever.

Camini (2013) discute o papel da escrita manuscrita frente às novas tecnologias digitais. Essas tecnologias são apontadas pelas professoras como uma das razões para a perda de prestígio da escrita cursiva. A autora (ibid.) refere o grande número de habilidades de escrita desenvolvido em interações com as interfaces digitais, mas alerta para pesquisas que apontam a possibilidade da perda de habilidades motoras e cognitivas com o uso quase exclusivo do teclado. Os exemplos referidos pela autora são importantes para pensar que não é possível polarizarmos essa discussão, colocando a escrita manuscrita – incluída a letra cursiva – em um polo oposto ao ensino da escrita digital: “Em vez de discutir a obsolescência da escrita à mão, é imperioso discutir o lugar necessário de cada uma dessas escritas – digital e manuscrita – nas aprendizagens escolares” (CAMINI, 2013, p. 30).

As memórias de uma das professoras – sobre a falta de consenso acerca do ensino da letra cursiva na escola em que lecionava – evidencia essa dimensão de historicidade que perpassa os discursos em determinados períodos históricos. Podemos inferir muito sobre os

Professora [9]: [...] a alfabetização odiava a letra cursiva, não queria saber de jeito nenhum e depois a gente defendia (professoras de quarto ano). [...] tinha interferência até de direção, que não é para usar e acabou e daí a gente bancava e usava, sabe? Era uma coisa bem dividida.

movimentos de disputa de poder, as negociações, a coexistência de discursos, os movimentos de resistência, a interdição e a validação de “novos” discursos.

Em uma perspectiva *foucaultiana*, não se trata de efetuar o julgamento do que foi dito, embasando-se em saberes posteriores ou superiores; trata-se de observar a produtividade desses discursos, suas condições de possibilidade e seus efeitos de verdade nas práticas pedagógicas que ordenam o ensino da letra cursiva. As análises, apesar de restritas à realidade local da escola pesquisada, permitem estabelecer relações com a discussão do tema de forma mais ampla.

A discussão do espaço da escrita com a letra cursiva no planejamento docente está voltando, paulatinamente, a ocupar um lugar no debate pedagógico. Nesse sentido, podemos apontar o PNAIC¹⁴, implementado pelo MEC em 2012, como um poderoso dispositivo de verdade que retoma o problema do ensino da letra cursiva nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Ao analisar os materiais de estudo do PNAIC, fica clara a intenção de explicitar quais aspectos conceituais e convencionais do Sistema de Escrita Alfabética devem ser abordados durante o ciclo de alfabetização. Há uma evidente preocupação com a progressão dos conhecimentos/habilidades a serem aprofundados e consolidados em cada ano. Os cadernos de formação têm caráter prescritivo e abordam aspectos teóricos e metodológicos para atender adequadamente cada um dos *direitos de aprendizagem* listados no material.

Nos cadernos de formação dos três anos do primeiro ciclo, são apresentados quadros com objetivos para o ensino da Língua Portuguesa. Tais objetivos são divididos em eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. A análise linguística é subdividida em dois quadros: discursividade, textualidade e normatividade, e apropriação do Sistema de Escrita

¹⁴ O Pacto consiste em um programa do governo federal para a formação de professores alfabetizadores. Essa parceria com estados e municípios busca garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Foi implementado em 2012, mas as formações começaram a ocorrer em 2013.

Alfabética (SEA). No quadro referente à apropriação do SEA, são apresentados dois objetivos relativos ao reconhecimento e à utilização de diversos tipos de letras: reconhecer em textos de diferentes gêneros e suportes textuais; e usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos (BRASIL, 2012). Tais objetivos são discutidos com maior profundidade no livro do 2º ano¹⁵ – etapa em que se espera que a criança aprofunde e consolide as habilidades de reconhecimento e utilização de variados tipos de letra. São feitas recomendações aos professores sobre a necessidade do ensino das letras script e cursiva e apresentadas algumas sugestões didáticas para a realização desse trabalho, incluindo a cursiva, conforme mostra o excerto abaixo:

No *primeiro ano*, quando os alunos ainda não construíram uma hipótese alfabética de escrita, *recomenda-se o uso de letras de imprensa maiúsculas*, que por serem mais fáceis de reconhecer e de grafar, liberam o aprendiz para que ele se concentre nas questões conceituais. [...] já no primeiro ano, *as crianças devem ser expostas* aos diferentes formatos que uma mesma letra pode assumir. *[grifos meus]*

No trecho acima, defende-se o uso da letra bastão como a melhor opção para o início da alfabetização, o que, conforme argumentado em seção anterior, se trata de discurso que também é acionado pela maioria das professoras entrevistadas e que tem fundamentação na Psicogênese.

Ainda no excerto acima, é indicado que, no 1º ano, ocorra a exposição das crianças a diferentes formatos de letra. Parece-me importante problematizar o uso do termo “expostas”. De que forma deve ocorrer essa exposição? O 1º ano apenas coloca as crianças em contato com diferentes tipos de letra? Com que objetivos? Expor as crianças a diferentes tipos de letra parece pouco específico. Há salas de aula em que essa “exposição” é feita através de cartazes apenas, como se isso bastasse para produzir as reflexões necessárias sobre os diferentes formatos de letra.

O trecho a seguir reafirma a necessidade de utilizar a letra maiúscula de imprensa para atividades de reflexão sobre o SEA e vincula à apresentação dos outros tipos de letras com a construção da hipótese alfabética.

¹⁵ Cf.: BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Ano 2: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. Informo que os autores do texto que aborda o ensino da cursiva são Alessandro da Silva e Ana Gabriela de Souza Seal.

[...] nas *atividades de reflexão sobre o sistema* devem ser usadas *letras de imprensa maiúsculas*. Depois que as crianças já tiverem compreendido o funcionamento do SEA, isto é, *quando já tiverem construído uma hipótese alfabética, deve se investir sistematicamente na apresentação de outros tipos de letras, como a de imprensa minúscula e a cursiva* (BRASIL, 2012, p.17). *[grifos meus]*

Pode-se dizer que, embora o PNAIC valorize o ensino da letra cursiva, percebe-se, ainda, forte influência do regime de verdade da Psicogênese. A Psicogênese, como um dispositivo de regulação discursiva sobre o que pode ou não ser dito sobre alfabetização no Brasil, segue tendo seus efeitos no ensino da letra cursiva.

Foucault (2013) afirma que cada sociedade tem seus regimes de verdade, que é composto pelos discursos que são abrigados por ela e postos em funcionamento, adquirindo estatutos de “verdade”. Para o autor (ibid.), a “verdade” está vinculada à forma do discurso científico e às instituições onde esse é produzido. Está subjugada, também, à produção econômica e ao poder político, precisando ser largamente difundida em todo corpo social através da circulação nos aparelhos do estado, garantindo seu consumo. A verdade, assim, é transmitida sob o controle de grandes aparelhos políticos ou econômicos, entre eles as universidades e os meios de comunicação. A produção da verdade, portanto, é sempre objeto de debate político e confronto social.

Não se trata de libertar a verdade de todo o sistema de poder – o que seria quimérico à medida que a própria verdade é poder –, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 2013, p.54).

Nessa perspectiva teórica, cabe ao pesquisador a problematização dos discursos hegemônicos e seus efeitos de verdade. Considerando o “regime de verdade” estabelecido pelo discurso da Psicogênese – que afirma que a letra de imprensa maiúscula seria ideal para a alfabetização inicial – e a reafirmação desse discurso, a partir do PNAIC; acho pertinente questionar: não será mesmo possível ou produtivo propor atividades de reflexão sobre os diferentes formatos de letra às crianças antes da construção da hipótese alfabética escrita?

Por fim, a necessidade do ensino da letra cursiva aparece associada ao ganho de agilidade ao ato de escrever. Cabe retomar aqui as falas das professoras que defendem o uso da letra cursiva usando a questão da agilidade como argumento. Sobre essas afirmativas, conforme aponta Camini (2013), há pesquisas que apontam a necessidade de relativizar a relação entre cursiva e agilidade da escrita. Características pessoais sobre a forma apoiar a mão e o objeto

utilizado para a escrita, bem como a maneira de posicionar o papel, influenciam diretamente no tipo de fonte que garantirá maior agilidade para a escrita de cada sujeito. Assim, a opção pelo uso da letra cursiva não é garantia de velocidade e agilidade na escrita para todos.

[...] a letra cursiva maiúscula e minúscula, que também está presente em alguns gêneros textuais (bilhetes, cartas, anotações, etc.), deve ser objeto de apropriação pelos alunos, não só porque eles precisarão ler textos nos quais esse tipo de letra é usado, mas também porque ela permitirá maior agilidade no ato de escrever. [...] o traçado contínuo da letra cursiva, com as letras emendadas umas às outras, não é simples e que, por isso mesmo, a habilidade de usá-la deverá continuar sendo consolidada no terceiro ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p.17). [grifos meus]

Minha experiência docente, com alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tem mostrado um número significativo de crianças que não adquiriram uma racionalidade motora no traçado das letras, sendo que isso aparece de forma mais evidente entre os alunos que utilizam a letra cursiva. Essa lacuna não pode ser creditada, exclusivamente, à falta de habilidade motora desses alunos. O PNAIC destaca que o ensino das “letras emendadas umas às outras” não é tarefa fácil e indica a necessidade de que o trabalho tenha sequência no 3ºano. Apesar disso, a fala da professora 11 revela o entendimento de que esse trabalho foi feito anteriormente e que, portanto, não seria sua responsabilidade dar sequência a esse ensino.

Professora [11]: Na série em que atuo as crianças já dominam o traçado da letra cursiva. Proponho poucas atividades com esse objetivo, alguns exercícios de letras e palavras.

A análise do material do Pacto fornece uma amostra de que discursos sobre a cursiva estão atingindo, atualmente, quase todos os professores alfabetizadores no País. Dessa forma, faz-se urgente pensar a relação entre escrita manuscrita e digital e as formas e o espaço dessas duas modalidades no planejamento docente. Certamente não se tratará de retomar o ensino da letra cursiva como era feito em outra época, através de exercícios mecânicos e extensas cópias; tampouco podemos deixar de lado a escrita manuscrita nas escolas, visto que as tecnologias digitais nem sempre estão disponíveis no ambiente escolar. Nesse sentido, faz-se necessário problematizar as estratégias adotadas (ou não) pela escola para garantir o desenvolvimento dessas habilidades.

Estratégias de ensino da letra cursiva na escola pesquisada

O ensino da letra cursiva demanda um investimento de tempo e espaço que a escola atual já não dispõe e, paradoxalmente, não deseja abrir mão. Como se abrir mão do ensino da letra cursiva representasse abrir mão, por completo, da escrita manuscrita (CAMINI, 2010).

[...] o que precisa ficar bem claro, em meio a essa polêmica, é que questionar o ensino da cursiva não significa questionar o ensino da letra manuscrita, que existe em outras fontes além da cursiva, que demanda mais investimento escolar e não garante que a criança escreverá melhor e mais rapidamente. Não há dúvidas de que as crianças precisam continuar aprendendo a escrever à mão; o que precisamos questionar é se a forma cursiva continua sendo a mais adequada, até mesmo porque a escola não vem dando conta de ensiná-la, demandando um amplo investimento da criança em casa sobre tal aprendizagem (PICOLLI, CAMINI, 2012, p.83).

A reflexão das autoras serve de alento, pois não se fala da radicalidade de supor que as tecnologias digitais acabem banindo a escrita manuscrita. Apenas se busca problematizar a viabilidade do ensino da letra cursiva nesse tempo escolar cheio de novas demandas. Podemos dizer que, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, além das aulas de educação física e arte-educação, levamos nossos alunos ao refeitório diariamente, à biblioteca semanalmente, ao laboratório de informática, quando possível, e participamos com frequência de projetos e atividades relativas à saúde bucal, ao incentivo a leitura, à educação ambiental, entre outras que compõem um currículo com tempos e espaços cada vez mais diversificados. O papel da escola na atualidade é plural, são múltiplos papéis, pois ela é vista como lugar em que se tenta prevenir todos os problemas sociais e, por isso, as demandas são cada vez maiores.

Na questão referente ao tempo reservado e às atividades propostas para realizar o ensino da cursiva, foi possível perceber dois movimentos distintos entre as professoras participantes desta pesquisa. A maior parte delas se propõe a realizar o ensino da letra cursiva, e as atividades referidas compreendiam, por exemplo: realização de movimentos de traçado no ar e depois no quadro; uso de cartazes com o sentido das letras; confecção de uma cartilha com exercícios de traçado; cópias transcrevendo textos em letra bastão para cursiva; atividades de traçado com o uso de parlendas, músicas, poesias e a fixação de sílabas, palavras e frases com o uso do caderno de caligrafia. Algumas professoras, no entanto, questionam a necessidade de propor atividades com esse objetivo:

Professora [2]: Depois de conhecer o alfabeto, não acho necessárias atividades “mecânicas” só para aprender a letra cursiva.

Professora [6]: Infelizmente vejo esse processo como mecânico, sem muitas possibilidades de produção.

Apesar de a maioria das professoras referirem que realizam o ensino da letra cursiva, ao conversar com alunos que atendo no laboratório de aprendizagem, constatei algo que chamou minha atenção. Questionados sobre como aprenderam a letra “emendada”, mais da metade dos alunos referiu que a letra cursiva foi aprendida em casa, com os pais e irmãos.

Todos os alunos que disseram ter aprendido a letra cursiva na escola fizeram referência a atividades de uso do caderno de caligrafia e treinos do traçado das letras, enviados como atividade para ser realizada em casa. Como já referido anteriormente, o tempo escolar tem sido organizado em função de novas demandas. De acordo com Camini (2013), muitas teorias educacionais, nos últimos anos, acabaram por associar a caligrafia a uma prática obsoleta. O conceito de alfabetização que tínhamos foi sendo ampliado e à escola coube desenvolver cada vez mais competências de leitura e escrita. Isso acarretou uma diminuição do investimento escolar sobre a legibilidade das escritas infantis. O ensino da letra cursiva, em alguns casos, acabou sendo compartilhado com a família, o que talvez justifique, em parte, as dificuldades que muitos alunos têm para executar o traçado desse tipo de letra. Além disso, a falta de consenso entre as professoras sobre a necessidade do ensino da cursiva provavelmente tem reflexos nas aprendizagens dos alunos.

Concluindo provisoriamente

A multiplicidade de fatores a considerar sobre o ensino da letra cursiva na atualidade faz com que não seja tarefa fácil delimitar esse campo de estudo. Há muito para problematizar e refletir acerca do assunto; portanto, não é possível falar em conclusões em sentido estrito e, aqui, o provisório é necessário e, certamente, muito produtivo.

Busquei partilhar com o leitor sobre os “efeitos de verdade” da Psicogênese. Tais efeitos são sentidos na escola de forma geral e, especialmente, no que diz respeito ao ensino da letra cursiva.

Dois pontos importantes parecem ter seus efeitos nas aprendizagens dos alunos: a evidente falta de consenso entre os professores acerca da necessidade desse ensino; e os tempos escolares cada vez mais limitados pela variedade de demandas que a escola vem assumindo. Os alunos com quem conversei durante a pesquisa preferem utilizar a letra cursiva, mas apresentam dificuldades de execução do traçado e referem uma participação familiar nessa aprendizagem. Os professores, em sua maioria, destacam o ensino da cursiva como algo importante, mas referem limites de tempo e o uso de estratégias bastante limitadas.

O discurso difundido pelo PNAIC, que propõe uma retomada do ensino da letra cursiva, tem atravessado os professores e suas práticas. Parece-me que seria importante dobrar-se sobre esse discurso e questioná-lo. De que ensino da letra cursiva estamos falando? Não basta retomar o ensino que outrora era feito, pois as demandas sociais são outras e precisamos ponderar os limites e possibilidades desse ensino na atualidade.

Esse estudo objetivou contribuir para abrir caminho para outras possibilidades de pesquisas e discussões sobre o ensino da escrita manuscrita, em geral e sobre o ensino da letra cursiva, de forma específica. Finalmente, aponte para a necessidade de fomentar nas escolas a discussão coletiva sobre as concepções teóricas que têm embasado as práticas pedagógicas de ensino da letra cursiva.

Referências

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: um modelo socrático. . In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. P.39-64.

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. P.15-37.

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização*. Ano 2: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAMINI, Patrícia. *Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

CAMINI, Patrícia. Escrita a mão, letra cursiva e caligrafia. *Presença Pedagógica*, v. 19, n. 113, p. 26-32, set./out. 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FETTER, Sandro R.; LIMA, Edna Lúcia da Cunha; LIMA, Guilherme da Cunha. *O Ensino da Escrita Manual no Brasil: dos modelos caligráficos à escrita pessoal no século XXI*. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. IV, p. 1-31, 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fetter-sandro-lima-edna-lima-guilherme-o-ensino-da-escrita-manual-no-brasil.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa CEDES*, on-line, vol. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> Acesso em: 25 de agosto de 2013.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2013.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.