

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica

LUCIANA APOLONIO RODRIGUES CARNEIRO

**ENSAIO SOBRE A HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO**

**BAURU
2018**

LUCIANA APOLONIO RODRIGUES CARNEIRO

**ENSAIO SOBRE A HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Rosa Maria Manzoni.

**BAURU
2018**

Carneiro, Luciana Apolonio Rodrigues.
Ensaio sobre a história do desenvolvimento da
linguagem escrita na alfabetização / Luciana Apolonio
Rodrigues Carneiro, 2018.
216 f.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LUCIANA APOLONIO RODRIGUES CARNEIRO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 27 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 10:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da Pós-graduação - Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, Profa. Dra. LIGIA MARCIA MARTINS do(a) Pós-graduação em Educação Escolar / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, Prof. Dr. DAGOBERTO BUIM ARENA do(a) Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LUCIANA APOLONIO RODRIGUES CARNEIRO, intitulada "**Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização**" e produto educacional "**Instrumento de avaliação da modelagem da escrita: das marcas coordenadas subjetivas ao signo com significado objetivo**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI



Profa. Dra. LIGIA MARCIA MARTINS



Prof. Dr. DAGOBERTO BUIM ARENA



O seu olhar

Arnaldo Antunes

O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu

O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu

Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu

O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu

O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu

O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que melhoraram o meu olhar recebam a minha gratidão:

Alunos dos 1º anos, sobretudo, a turma de 2017, pais e responsáveis;

Meus filhos, Renan e Rafael, com seus pensamentos por complexos, entenderam as minhas omissões;

Minha irmã, Camila, presente, sempre presente;

Meu pai, na simplicidade e generosidade alheia;

Minha mãe, apesar do tempo curto neste plano, sempre incentivou o estudo;

Cleber Carneiro, apoio e impressão das várias versões deste trabalho;

Familiares, pelas contradições ideológicas, em especial, a minha prima Elissandra, o empurrão do processo seletivo do mestrado junto com a Dona Darci;

Dona Lane Gamba, diretora ímpar, mostrou-me a vida nos rabiscos;

Orientadora Rosa MÃEzoni, professora com todas as letras, apostou e investiu nas minhas inquietações e não permitiu que eu me reduzisse a uma “fazedora de dissertação”;

Professor Angelo Antonio Abrantes, pela atenção e presteza, quando lhe foi possível;

Professora Marisa Dias, das visitas “(in)cômodas” a ótimas colaborações;

Professores Dagoberto Buim Arena e Lígia Márcia Martins, pelas contribuições quando do Exame de Qualificação;

Minha parceira de caminhada, Salma Attuy, por solidarizar e apoiar com palavras de encorajamento;

Minha coleção de amizades formada na Pós-graduação de Bauru e de Araraquara (Silvana G. C. Kamazaki, Mirela M. Telles, Professora Maria José Fernandes, Emanuelle Castro, Jéssica Bispo, Juliana Leitão e Otávio Barduzzi);

Ombro amigo das companheiras de curso, em especial, Viviane Pansani, Roselaine Paredes, Manoela Afonso, Cybelle Amaral, Marta Correa, Nilva Pereira, Aleteia Bergamin, Andressa Bernardo, Lígia E. Castro, Ângela Cristina Russo, Aline Maffi e Mary Stela S. Lopes.

Colegas de trabalho da EMEF Professora Claudete da Silva Vecchi, na gestão de 2016, 2017 e 2018, e em todas as circunstâncias, de embates ou ajuda, em especial, Salete M de Lima, Barbara Takatama, Simone Dario, Edna Cavalheiro, Cristiane R. X. Fonseca-Janes, Dirla O. C. Jardim, Fernanda C. Garcia, Silvia Marcondes, Lucia Helena B. Fonseca, Flavya C. dos Santos, Marcelo F. Pita e Luciana Rathsan;

Dear Fernanda C. Garcia, pela prontidão com as traduções e os livros “emprestaDOADOS”;

A Secretaria da Educação Municipal de Bauru, pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa (permissão, dispensa e ajuda de custo), em especial ao Departamento do Ensino Fundamental, na pessoa da professora Elisabete Pereira;

Isabela Garcia de Oliveira, que deixou leve o trabalho pesado.

Dona Meire Dangió, correligionária na causa da alfabetização.

Fernando Filó, leigo no assunto, mas sensível à causa.

RESUMO

Esta dissertação foi realizada em nível de mestrado profissional, no Programa de Pós-Graduação Docência para Educação Básica, da Unesp de Bauru/SP. Teve como objetivo geral escrever a história do desenvolvimento da escrita na criança na alfabetização e descrever as características específicas que a escrita sofre ao longo desse processo. Para tanto foram determinados os momentos críticos de transformação da escrita para caracterizar seus estágios e foram discretizados os expedientes que promovem o trânsito de uma forma de escrita para outra. Essa história só pôde ser escrita por meio das análises das produções das crianças registradas em vídeo, seguidas de transcrição dos diálogos ocorridos no momento da produção. Para sua execução, apoiamos-nos no conceito de escrita na perspectiva vigotskiana e na pré-história da escrita articulados aos processos fonéticos/fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos. O percurso metodológico da pesquisa seguiu o delineamento da pesquisa experimental. Para determinar os estágios da formação da escrita rumo à cultural os núcleos de generalização do pensamento por complexo serviram de base. Das escritas produzidas pelas crianças procedeu-se a análise que proporcionou o reconhecimento de traços comuns, os quais, por sua vez, levaram-nos a postular os estágios da escrita, bem como deslindar os expedientes usados pelas crianças para objetivar a escrita cultural. Tais descobertas (estágios da escrita e expedientes) ancoraram a construção de um instrumento para avaliar o desenvolvimento da escrita na criança que registra o movimento de sua formação, norteando o professor para atuar na zona de desenvolvimento iminente. De maneira geral os resultados de análise mostraram que, durante o processo de alfabetização: 1) as crianças usam mais de um sistema de escrita e não apenas o sistema alfabético; 2) os expedientes usados pela criança na pré-história da escrita, como forma, tamanho, cor, quantidade e desenho, para desenvolver signos subjetivos, reaparecem requalificados na história do desenvolvimento da escrita, além de outros expedientes que são incorporados; 3) os fenômenos linguísticos de cada palavra, incluindo a sua estrutura silábica, influenciam o movimento de evolução e involução da escrita na criança. Como resultados da pesquisa foram criados os estágios de formação da escrita cultural, em seu processo de apropriação; foram identificados os expedientes que transformam a escrita de um estágio para outro e foi produzido um instrumento avaliativo da escrita no processo de alfabetização, configurado no gênero textual relatório técnico. Esse instrumento visa a garantir a historicidade dialética da formação da escrita, que é muito maior que a mera classificação das escritas em estágios.

Palavras-Chave: Psicologia Histórico-Cultural. Alfabetização. Estágios do desenvolvimento da história da escrita. Expedientes inventados pela criança para escrever. Avaliação do desenvolvimento da escrita inicial.

ABSTRACT

This dissertation was carried out at the professional master's level, in the Teaching Postgraduate Program for Basic Education, at Unesp in Bauru / SP. The general objective was to write the history of the development of the writing in the childhood in the alphabetization and to describe the specific characteristics that the writing undergoes throughout this process. For that, the critical moments of the transformation of writing were determined to characterize its stages and shared expedients that promoted the transit from one form of writing to another. This story could only be written through the analyzes of the productions of children recorded in video, followed by transcription of the dialogues that occurred at the time of production. For its execution, we rely on the concept of writing in the Vigotskian perspective and in the prehistory of writing articulated to the phonetic / phonological, morphological, syntactic, semantic and discursive processes. The methodological path of the research followed the design of the experimental research. In order to determine the stages of writing formation towards culture, the generalization nuclei of thought by complex were the basis. From the writings produced by the children, the analysis was carried out, which allowed the recognition of common traits, which in turn led us to postulate the stages of writing, as well as to identify the records used by children to objectify cultural writing. Such discoveries (writing stage and expedition) anchored the construction of an instrument to evaluate the development of writing in the child that registers the movement of its formation, guiding the teacher to act in the area of imminent development. In general, the analysis results showed that during the literacy process: 1) children use more than one writing system, not just the alphabetic system; 2) the records used by the child in the prehistory of writing, such as shape, size, color, quantity and drawing, to develop subjective signs, reappear requalified in the history of writing development, in addition to other records that are incorporated; 3) the linguistic phenomena of each word, including its syllabic structure, influence the movement of evolution and involution of writing in the child. As results of the research were created the stages of cultural writing formation, in its process of appropriation; it were identified the records that transform writing from one stage to another and were produced an evaluation instrument of writing in the literacy process, configured in the technical report textual genre. This instrument aims to guarantee the dialectical historicity of writing formation, which is much greater than the mere classification of writing in stages.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Literacy. Stages of writing history development. Records invented by the child to write. Evaluation of the development of the initial writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resultado da busca no banco de dados da Scielo.....	20
Quadro 2– Síntese das atividades avaliativas por categoria	28
Quadro 3 - Sinopse das atividades elaboradas e desenvolvidas	29
Quadro 4 - Desenvolvimento do signo na pré-história da escrita segundo Luria.....	37
Quadro 5 - Escrita Pictográfica dos Alunos	42
Quadro 6 – Desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização	69
Quadro 7 - Representação da estrutura silábica de GHS	88
Quadro 8 - Síntese dos expedientes e dos tipos de escritas	90
Quadro 9 - Síntese da avaliação formativa da escrita de FJC	116
Quadro 10 - Modelo do gênero textual relatório técnico.....	119
Quadro 11 - Orientações para elaboração do Relatório da Ontogênese da Língua Escrita	120
Quadro 12 - Exemplo da aplicação do instrumento.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escrita pictográfica de WFANC	39
Figura 2 - Escrita Pictográfica De MMN	40
Figura 3 - Escrita Pictográfica De LBSG	41
Figura 4 - Escrita de ELMJ.....	50
Figura 5 – Escrita de VMLMG.....	51
Figura 6 - Escrita de WFANC	53
Figura 7 - Escrita de APS	55
Figura 8 - Escrita de AFCR	58
Figura 9 – Escrita de IVPM.....	59
Figura 10 - Escrita da MFFM.....	62
Figura 11 - Escrita do GMB	63
Figura 12 - Escrita de MGO	65
Figura 13 - Escrita de GMB	67
Figura 14 - Fórmula da escrita segundo Luria.....	71
Figura 15 - Escrita de WFANC	72
Figura 16 – Desenho como expediente fraco (GG).....	74
Figura 17 - Escrita de GJB	75
Figura 18 - Escrita de GHCRS	77
Figura 19 - Escrita de AMSN.....	79
Figura 20 – Nome da letra como signo ostensivo para palavra Gerusa.....	80
Figura 21 - Nome da letra como signo ostensivo para palavra hélice	81
Figura 22 - Escrita de SGD.....	84
Figura 23 – Escrita de GHZ.....	88
Figura 24 – Escrita de ARS	89
Figura 25 - Escrita de FJC, 5 anos, Fevereiro 2017.....	97
Figura 26 - Escrita de FJC, 5 anos, Abril 2017	98
Figura 27 - Escrita de FJC, 6 anos, Junho 2017 – Parte 1	100
Figura 28 - Posição das vogais na língua.....	101
Figura 29 - Escrita De FJC, 6 anos, Junho 2017 – Parte 2	103
Figura 30 - Escrita de FJC, 6 anos, Setembro 2017.....	106
Figura 31 - Escrita de FJC, 6 anos, novembro 2017.....	108

Figura 32 - Tempo de Escolaridade X Controle da fala no processo da escrita.....	109
Figura 33 - Escrita de FJC, 6 anos, Novembro 2017.....	111

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Transição de atos externos para atos internos na escrita inicial.....	73
Esquema 2 - Fórmula da escrita "mel" com conteúdo "mel" recuperado.....	85
Esquema 3 - Fórmula da escrita de “mel” com conteúdo “abelha” recuperado.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C - Consoante

CCV - Consoante, consoante e vogal

CCVC – Consoante, consoante, vogal e consoante

CV – Consoante e vogal

CVC – Consoante, vogal e consoante

CVVC - Consoante, vogal, vogal e consoante

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

HDE – História do Desenvolvimento da Escrita

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PLE - Psicogênese da Língua Escrita

ROLE – Relatório da Ontogênese da Língua Escrita

TALE - Termos de assentimento livre e esclarecido

TCLE - Termos de consentimento livre e esclarecido

V - Vogal

UNESP – Universidade Estadual Paulista

ZDI - Zona de desenvolvimento iminente

ZDR - Zona de desenvolvimento real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
1.1 Contexto da pesquisa	23
1.2 Local e sujeitos da pesquisa	24
1.3 Objeto investigado e Instrumentos de registros.....	24
1.4 Atividades de escrita elaboradas.....	26
1.5 Critérios para a criação dos estágios do desenvolvimento da escrita na criança em processo de alfabetização	30
a) Critérios para a avaliação da transformação da escrita.....	30
b) Formas de apresentação das transformações da escrita.....	30
2. PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DO SIGNO NA CRIANÇA ...	32
2.1 Os estágios da pré-história da escrita	32
2.2 O experimento de Luria: demonstração do desenvolvimento da escrita na pré-história da escrita	34
2.3 A escrita na perspectiva vigotskiana.....	42
3. ESCRITA DA HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	46
3.1 Os estágios da história da escrita	48
3.1.1 Desenho da escrita.....	49
3.1.2 Escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica.....	57
3.1.3 Escrita flutuante	60
3.1.4 Escrita transliterada	64
3.2 Escrita cultural	66
3.3 Síntese dos expedientes em relação aos estágios da história do desenvolvimento da escrita	90
4. A TRANSFORMAÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ONTOGENÉTICAS.....	96
4.1 Análise da transformação da escrita de FJC	96
4.2 Síntese da análise longitudinal da escrita de FJC.....	112
5. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA INICIAL NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	114
SÍNTESE DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES: O REAL PENSADO	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	128
Anexo 1 – Autorização da Secretaria Municipal de Bauru	128
Anexo 2 – Plataforma Brasil.....	129

APÊNDICES.....	130
Apêndice 1 – TCLE.....	130
Apêndice 2 – TALE.....	132
Apêndice 3 – Atividades avaliativas da turma.....	133
Apêndice 4 – Atividades Avaliativas – NEE (MMN)	163
Apêndice 5 – Atividades Avaliativas NEE (RTA)	192

INTRODUÇÃO

Sou docente do sistema público municipal desde 2001, e, especificamente, do município de Bauru, desde 2004, no ensino fundamental - anos iniciais, e 2006, na educação infantil. Minha formação inicial e continuada, no que se refere à alfabetização, tinham como base os estudos de Ferreiro e Teberosky. A Psicogênese da Língua Escrita (PLE) é a referência para a alfabetização e avaliação de hipóteses de escrita nas turmas de alfabetização, desde os anos de 1980. Essa proposta de avaliação é usada nos sistemas de ensino da rede pública, seja municipal ou estadual. Não raro a esse procedimento avaliativo é comum o professor alfabetizador elaborar o mapa de sala (documento que registra as hipóteses de escrita dos alunos de modo linear). Como professora alfabetizadora, engrossei a estatística desse mapeamento.

Entretanto, na educação infantil, ao ser removida, voluntariamente, para uma unidade escolar em que a gestão era simpatizante da Psicologia Histórico-Cultural, passei a (re)pensar alguns aspectos sobre o desenvolvimento da escrita à luz dessa teoria. Com a implantação do ensino de nove anos em 2009, mais tarde, seguido da autonomia da rede municipal, que se tornara sistema municipal de ensino, os estudos dessa vertente teórica ocuparam mais espaço e, de forma concomitante, trouxe-me mais inquietação. Foi nesse período em que o município, no qual estou lotada, filiou-se aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica para planejar o ensino na educação infantil e no fundamental, anos iniciais e finais, que foram oportunizados aos professores momentos de sensibilização a essa teoria.

Incomodada com a minha prática e, principalmente, carente de base científica, busquei auxílio nos estudos e optei por compreender melhor meu objeto de trabalho na alfabetização: a língua materna. Assim, ingressei no curso de Letras na Universidade Federal de Lavras /MG e investi mais quatro anos de estudo. Exonerei-me do cargo da educação infantil, aquela que me semeou vigor nos rabiscos das crianças, e inscrevi-me na Linguística, a ciência divisora de águas na minha vida profissional. Entretanto, ainda graduanda em Letras e sedenta por respostas, aproveitei a oportunidade, da condição de aluna ouvinte, nas ofertas dos cursos de pós-graduação da Faculdade de Ciências na Universidade Estadual Paulista - UNESP/ *campus* Bauru. A disciplina *Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa* escancarou mais lacunas e, tendo em vista a mesma oportunidade, na seção de graduação, decidi aproveitar, no curso de Pedagogia, as disciplinas que julgava oportunas: *Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Atividades Lúdicas e Literatura Infantil e Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil*. Esta última motivou

esta pesquisa, pois, por meio desta, conheci melhor a escrita vista pela Psicologia Histórico-Cultural, uma teoria que procura marcar e explicitar o movimento no desenvolvimento da língua escrita no momento de sua aquisição. Relacionando tais conhecimentos com minha prática docente, deparei-me com uma situação específica: mapear formas de escrita distintas (desenho, rabisco e letras aleatórias), ou seja, diferentes momentos do desenvolvimento da zona de desenvolvimento, em uma mesma classificação (pré-silábica, por exemplo).

A dialética, palavra de ordem da abordagem teórica adotada neste trabalho, retirou-me um desconforto grande, pois, em circunstâncias de classificação das escritas dos alunos em hipóteses de escrita (*pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético*), quando percebia uma regressão em relação a sondagens posteriores, transferia essa regressão a um sentimento de culpa, uma espécie de “Eu avaleiei errado”. Quando não, em situação de dúvida, enquadrava a escrita do aluno em hipótese anterior para garantir uma evolução linear no mapa de sala.

A limitação do instrumento oficial vigente de avaliação da escrita inicial apontada denuncia a necessidade de superá-lo. A clareza dessa necessidade motivou-me, então, a planejar a constituição desse instrumento avaliativo para analisar o desenvolvimento da escrita dos alfabetizando, e, assim, promover a articulação com a teoria. Para isso, esse instrumento a ser criado tinha que garantir o registro do conjunto de “invenções” das crianças no processo da aprendizagem da escrita, de forma que não fiquem omitidos os movimentos de sua transformação. Além de possibilitar a avaliação diagnóstica da zona de desenvolvimento da escrita, considerando a unidade entre o desenvolvimento real e o iminente, a função desse instrumento é a de auxiliar o professor na organização do seu ensino e atuar na zona iminente, eliminando, dessa forma, a incoerência apontada.

Para amparar minhas angústias, optei, novamente, pelo estudo e ingressei no Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado Profissional, “Docência para a Educação Básica”, o qual prioriza a formação de professores e pesquisadores. A partir do desafio da sala de aula, esse programa objetiva capacitar os professores pós-graduandos a unir os conhecimentos produzidos na universidade aos conhecimentos de sua prática pedagógica, desenvolvendo neles autonomia para elaborar e conduzir o ato de ensinar. Essa capacidade deu-me a certeza de que a desarmonia entre o meu pensar e o meu fazer pedagógico constituía um desafio para ser resolvido em uma pesquisa científica, que aportasse novidades à teoria da Psicologia Histórico-Cultural sobre as transformações da escrita inicial e um processo de avaliação que pudesse

registrar esse movimento. Estamos conscientes de que o assunto é complexo e demanda estudo específico aprofundado em níveis ulteriores.

A aportação nova justifica-se, pois, se antes encarava o conceito de escrita apenas como representação da linguagem oral e não como sistema complexo de signos, gradativamente, cheguei a uma condição de não mais minimizar as garatujas e outros elementos gráficos, como forma de escrita usada pelas crianças, numa designação de *pré-silábico*. E, por não mais aceitar essa redução, e sem ter algum instrumento que possibilitasse demarcar verdadeiramente a zona de desenvolvimento real da escrita, debrucei-me em leituras do expoente da teoria do desenvolvimento cultural das funções psíquicas, Lev Semenovich Vigotski.

Apelei, também, meu investimento em estudos nas disciplinas da graduação do curso da Psicologia na UNESP - Bauru: *Fenômenos e Processos Psicológicos: Psicologia Sócio histórica I e Análise histórico-social do desenvolvimento humano*, e em duas disciplinas extras no curso de pós-graduação, no programa da Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara: *Alfabetização e trabalho; múltiplas determinações e A educação escolar e a promoção do desenvolvimento psíquico*. Nelas pude ver que o psiquismo humano não se forma por uma somatória de fatores biológicos, sociais e psicológicos, mas por uma unidade contraditória entre a natureza e a cultura. Os fundamentos teóricos sobre o sistema interfuncional do psiquismo humano, em especial os das funções da linguagem e do pensamento, alicerçam esta pesquisa.

Por ora, reconheço que a proposta deste trabalho é pretensiosa no que se refere ao tempo, porém, ignorá-lo aumentaria mais o meu sufoco no chão da escola. Incomoda-me, muito, o fato de ter um pressuposto teórico curricular de fundamento psicológico e pedagógico de base materialista e estar, conscientemente, na contramão deste, no que se refere à avaliação do desenvolvimento da escrita. Ou seja, um registro pictográfico ou um registro em que há a tentativa de se desenhar a fala, seja com uma letra ou um conjunto delas, não basta mais, no meu juízo, reduzi-los aos conceitos de *pré-silábico* e *silábico*, respectivamente. Há muito desenvolvimento de escrita e de pensamento que, se for negligenciado, coloca em risco a zona de desenvolvimento iminente na organização do ensino do professor.

Entretanto, ao empenhar-me nessa tarefa, outra necessidade foi diagnosticada: a de deslindar os movimentos críticos da transformação da escrita no trânsito de uma forma para outra imediatamente superior. Do contrário, colocaríamos “a carroça na frente dos bois”. Sem descrever esses movimentos no ato de sua realização, seria impossível pensar esse instrumento de avaliação desejado. Dessa contradição gerou o movimento que impulsionou o acréscimo de

outro objetivo não pensado inicialmente neste trabalho, que é a necessidade de escrever a história do desenvolvimento da escrita da criança no processo de alfabetização, descrevendo as características específicas que configuram cada um dos estágios da escrita. A escrita dessa história tem como objetivo revelar cada expediente usado pela criança no próprio ato de escrever, desde o total desconhecimento dessa técnica até o seu pleno domínio.

Assim, diante da demanda de alterar o processo de avaliação da escrita, que, por sua vez, demandou a necessidade de se escrever a história do desenvolvimento da escrita, foi realizada uma busca para certificarmos a respeito da existência de trabalhos que discutissem sobre esse tema. Assim, fizemos uma busca em bases indexadas, como o banco de dados da Scielo, no período dos últimos dez anos. Em virtude de o resultado da busca apresentar um número ínfimo de trabalhos sobre a escrita, considerando o movimento interno da escrita cultural na criança, foram testadas as combinações abaixo demonstradas.

Quadro 1- Resultado da busca no banco de dados da Scielo

Expressão usada na busca	Quantidade de trabalhos
Psicologia histórico-cultural + desenvolvimento da linguagem escrita	02
Psicologia histórico cultural + desenvolvimento da linguagem escrita	02
Psicologia historico-cultural + desenvolvimento da linguagem escrita	02
Psicologia historico cultural + desenvolvimento da linguagem escrita	02
Psicologia histórico-cultural + desenvolvimento da linguagem escrita + alfabetização	01
Psicologia histórico cultural + desenvolvimento da linguagem escrita + alfabetização	01
Psicologia historico-cultural + desenvolvimento da linguagem escrita + alfabetização	02
Psicologia historico cultural+ desenvolvimento da linguagem escrita + alfabetização	01

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Desses trabalhos procedeu-se a leitura do título e do resumo como critérios de exclusão, mas, confrontados aos objetivos desta pesquisa, não foi encontrado trabalho algum que demonstrasse os momentos da aquisição da escrita posterior aos já descritos por Luria, nos momentos denominados pré-história da escrita. Evidenciada a carência de estudos sobre o desenvolvimento da escrita, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, uma das tarefas para essa pesquisa foi identificar os expedientes usados pelas crianças que marcam o desenvolvimento da escrita cultural. Com tal propósito, formulamos as questões para nortear esta pesquisa: Considerando o “patrimônio de habilidades e destrezas” (LURIA, 2016, p.143) da pré-história da escrita, que expedientes são usados pelas crianças no processo de

alfabetização que marcam a transição de uma forma de escrita a outra até a escrita cultural, considerando a relação entre as notações gráficas (linguagem) e suas respectivas insinuações psicológicas (pensamento)?

Para responder a esse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral escrever a história do desenvolvimento da escrita na criança no processo de alfabetização e descrever as características específicas que a escrita sofre ao longo desse processo.

Como objetivos específicos foram formulados os que se seguem:

- 1) determinar os momentos críticos de transformação da escrita na criança para deslindar os estágios de escrita e caracteriza-las;
- 2) analisar o desenvolvimento da escrita de alfabetizandos, no primeiro ano letivo, tanto longitudinal quanto transversal, marcando a sua transformação e discretizando os expedientes que promovem o trânsito de uma forma escrita para outra;
- 3) elaborar um instrumento de avaliação do desenvolvimento da escrita que registre o movimento de sua formação e, assim, auxiliar o professor na organização do ensino da escrita para atuar na zona iminente.

Para atender a esses objetivos este trabalho está estruturado em dez partes. Cinco sob a forma de capítulos, aqui designados seção; uma para introduzir o cenário da pesquisa e outra para tecer as conclusões chegadas. As outras três partes são destinadas para apresentar, respectivamente, as referências, os anexos e os apêndices da pesquisa. Sintetizamos a seguir o conteúdo dessas seções.

Na introdução, há a apresentação das razões que motivaram este trabalho e seus objetivos e, na segunda seção, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa. Na terceira, revisitamos a pré-história da escrita deslindada por Vigotski (1998); o desenvolvimento do signo na criança, segundo Luria (2016) e a aquisição da linguagem escrita como objetivação da linguagem interior, na perspectiva vigostikiana. Na quarta seção, escrevemos a história do desenvolvimento da escrita na criança, engendrada da realidade, processo de alfabetização, a partir da qual foram delineados os estágios das escritas das crianças. Na quinta seção, de modo longitudinal, procedemos à análise da escrita de um sujeito, no processo de alfabetização, em situações de avaliação. Procuramos justificar, à luz das teorias linguísticas, os fenômenos linguísticos inerentes à palavra e às escolhas do alfabetizando para escrevê-la. Na sexta seção, apresentamos o *Relatório Técnico da Ontogênese da Língua Escrita*, seguido da modelização desse gênero, como o instrumento avaliativo mais desenvolvido, até este momento histórico, para registrar as transformações da escrita da criança no processo de alfabetização. O

Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um referencial teórico-metodológico para o ensino de línguas, cujos estudos de Vigotski constituem a sua base epistemológica. Após essas discussões, encaminhamos para a síntese das múltiplas determinações (o real pensado), em cuja seção apresentamos as generalizações feitas a partir desta pesquisa.

Além do relatório científico, o mestrado profissional exige do pesquisador a produção de um material didático como contributo da pesquisa à Educação Básica. Assim, esta pesquisa gerou o produto *Instrumento de avaliação da modelagem da escrita: das marcas coordenadas subjetivas ao signo com significado objetivo*. Esse produto tem a finalidade de instrumentalizar o professor alfabetizador a demarcar a zona de desenvolvimento iminente da escrita dos alfabetizandos.

1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

- *Dimi, vamos falar o alfabeto?*
- *Vamos.*
- *Eu começo. A...*
- *Fabeto!*
(*Dimitri, 5 anos*)¹

O objetivo desta seção é descrever os passos metodológicos seguidos para realizar esta pesquisa de caráter experimental, desde a dinâmica da pesquisa bibliográfica, passando pela descrição dos dados do cenário da pesquisa, como o local de sua realização; o perfil dos sujeitos; os instrumentos de registros do material factual analisado e a descrição das atividades avaliativas da escrita das crianças.

1.1 Contexto da pesquisa

Para a realização dos procedimentos da dimensão teórica, foi necessário a apropriação dos fundamentos tanto psicológicos, Psicologia Histórico-Cultural, quanto linguísticos, por meio de participação em aulas, em nível de graduação e de pós-graduação, além de realizar leituras desses referenciais. A primeira ação foi fazer o levantamento bibliográfico dessas duas áreas, Psicologia e Linguística, aqui, integradas para atingirmos nossos objetivos. As obras de Vigotski, em especial sobre a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita e o desenvolvimento de pensamento e linguagem fundamentaram o trabalho. Acrescem-se a essas leituras as de Luria que, no projeto de Vigotski de deslindar a pré-história da escrita, ficou responsável por: 1) fazer os experimentos com as crianças que ainda não sabiam escrever nem ler; 2) estudar a pré-história de modo sistematizado, e 3) escrever a pré-história da linguagem escrita.

Dos estudos linguísticos, revisitamos obras sobre os níveis da língua (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe) na perspectiva da Linguística Estrutural; o conceito de texto, na Linguística Textual, sobretudo nas obras de divulgação científica de Koch (2003) e as enunciações discursivo-semânticas no Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart ([1999], 2007), além de estudos de obras de divulgação científica sobre a alfabetização. Alguns

¹ Disponível <http://www.frasesdecrianças.com>. Acesso em 13 fev 2018.

dos autores que se debruçaram sobre o estudo dos aspectos linguísticos e que compuseram o quadro de referência deste trabalho são: Goulart (2013); Lemle (2011); e Silva (2003).

Para articular as funções *pensamento* e *linguagem*, recorreremos à função psíquica *pensamento*, em especial o *pensamento por complexo*, e com seus traços de generalização relacionamos com a realidade da sala de aula. A integração dos núcleos de generalização do pensamento por complexo com a escrita em transformação na criança na fase de alfabetização engendrou os estágios do desenvolvimento da escrita apresentado na seção 4.

1.2 Local e sujeitos da pesquisa

O critério de seleção do local da pesquisa apoiou-se em interesse teórico e metodológico para o trabalho, em virtude de a pesquisadora lecionar na unidade escolar. Assim, esta pesquisa foi realizada em uma escola pública do interior de São Paulo, localizada na periferia da cidade, e tem como sujeitos vinte alunos do 1º ano do ensino fundamental, que ainda não estão alfabetizados, dos 31 alunos que, inicialmente, integraram a turma. Tais alunos foram postos em situações de produção da escrita, nas quais pudemos observar os movimentos críticos demarcadores das transições das diferentes formas de escrita e os expedientes usados pelas crianças. Nessa turma, quatro alunos possuíam necessidades especiais (NEE).

1.3 Objeto investigado e Instrumentos de registros

O processo da escrita das crianças e a própria escrita constituem, nesta pesquisa, os fatos da realidade que são, aqui, analisados. Tais fatos são designados como o material factual de análise, os quais foram registrados por cinco instrumentos: 1) produção escrita dos alunos; 2) diálogo entre a pesquisadora e os alunos ocorrido durante a realização da produção escrita; 3) gravação em vídeo do diálogo e da produção escrita em curso; 4) transcrição dos diálogos; 5) anotações esporádicas de observações acerca de um ou outro dado importante ocorrido na situação da produção da escrita.

Todavia, o registro em vídeo ocorreu a partir do segundo bimestre, pois, no primeiro, a autorização de som e imagem dos sujeitos, ainda não havia sido concedida, em virtude da morosidade dos trâmites da plataforma Brasil, cuja liberação ocorreu, apenas, em meados de maio e registrado com o número 63739317.3.0000.5398. Essa demora causou um certo prejuízo no que se refere ao registro do material factual analisado nas duas primeiras avaliações,

ocorridas, respectivamente, em fevereiro e abril. Por conseguinte, nesses dois momentos, os fatos investigados foram registrados, em grande parte, por meio de anotações.

Tendo em vista a rotina escolar, o registro do material factual ocorreu em três espaços da escola: sala de aula, biblioteca e corredor entre as salas de aula e o pátio. O espaço da sala de aula, por ser o local onde o ensino formal da alfabetização é realizado, merece, aqui, ser descrito. Nesse espaço há jogos e material escolar; cartaz específico sobre as consoantes exploradas no momento; lista com os nomes dos alunos; cartaz sobre os combinados da turma; cartaz contendo a rotina escolar; calendário; cartaz sobre números; alfabeto ilustrado fixado sobre a lousa; alfabeto colado em cada mesa do aluno; sequência numérica colada na mesa de cada aluno e varal com livros para leitura. Para esta pesquisa, consideramos axial a descrição da sala de aula, pois os itens mencionados atuam como instrumentos catalisadores na aprendizagem da escrita.

A pesquisadora teve o cuidado de registrar em vídeo a produção escrita das crianças em horário regular, porém, durante as aulas de especialistas de outras disciplinas. A maioria das circunstâncias da produção de materiais de análise ocorreu na sala de aula, nos momentos em que a turma estava sob a condução do professor de Educação Física, cuja aula acontecia ora na quadra de esportes ora no parque escolar. Contudo, durante as aulas de Arte, que são ministradas na própria sala de aula, buscavam-se outros espaços disponíveis para realizar o registro (filmagem) da produção escrita, como o corredor e biblioteca.

As avaliações das escritas dos alunos ocorreram nos seguintes períodos do ano letivo: fevereiro (“sondagem” inicial); abril (1º bimestre); junho e julho (2º bimestre); setembro (3º bimestre) e novembro (4º bimestre). Nessas ocasiões, os alunos eram chamados à produção escrita de modo individual, com eventual interferência do aluno com TDAH, que suplicava exclusividade permanente.

Os registros, provenientes de situações de avaliação, foram feitos pela pesquisadora que, no momento, assumia, de modo concomitante, a função de professora. Portanto, ao longo dos diálogos, durante a produção escrita gravada, há interrupções provocadas por motivos variados (desentendimentos entre os alunos, quebra da ponta de lápis, queda de material escolar, chamamentos etc.). O critério de observação nas situações de avaliação registradas foi o de verificar as estratégias que os alfabetizados usavam ao escrever tendo em vista a recordação.

1.4 Atividades de escrita elaboradas

A observação dos movimentos críticos demarcatórios de um estágio de escrita a outro ulterior foi feita por meio do processo da realização de atividades de escrita elaboradas pela professora-pesquisadora, com fins específicos para desenvolvimento de determinadas capacidades de escrita. Ao todo foram elaboradas 30 atividades, distribuídas em quatro categorias²: 1) sondagem inicial; 2) capacidades requeridas para a alfabetização; 3) interseção entre verbal (papel psicológico de significante) e imagem (papel psicológico de significado); e 4) semiótica da escrita, que foram realizadas ao longo do ano letivo.

A primeira categoria de atividade (sondagem inicial) foi a elaborada segundo exigências constantes na *Ficha Individual de Avaliação Periódica do Ensino Fundamental*, e fundamentada na teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Integra essa categoria apenas uma atividade, que é a primeira avaliação (fevereiro 2017). Reiteramos a justificativa do uso desse instrumento pelo fato da inexistência de outro. Essa atividade consistia na escrita de uma lista de objetos, cujas designações foram ditadas pela professora-pesquisadora. Como pede a teoria psicogenética, as palavras pertenciam ao mesmo campo semântico, material escolar, e obedeciam a uma estrutura silábica decrescente, ou seja, da polissílaba para monossílaba. Ao final da escrita das palavras, foi ditada uma frase construída com uma das designações que compunham a referida lista. As palavras e frase ditadas foram: 1) apontador, 2) caneta, 3) lápis e 4) giz e 5) “O giz quebrou”.

A segunda categoria de atividades foi constituída por atividades que desenvolvem as capacidades para alfabetização, na esteira de Lemle: capacidade de simbolização que se refere “[...] a ideia de símbolo” (LEMLE, 2001, p. 13); a capacidade de discriminação das formas das letras, que é o “[...] traçado das letras” (LEMLE, 2001, p. 14); a capacidade de discriminação dos sons da fala, “[...] conscientização da percepção auditiva. Se as letras simbolizam os sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons” (LEMLE, 2001, p. 19); a capacidade de consciência da unidade palavra versa “[...] captar o conceito de palavra” (LEMLE, 2001, p. 11); a capacidade da unidade da sentença; “[...] identificar na corrente da fala, as partes que são sentenças” (LEMLE, 2001, p. 12); e a organização da página escrita, “[...] compreensão da organização espacial da página [...] a ideia de que a ordem

²O termo “categoria” é empregado, nesta dissertação, como o resultado de um agrupamento de elementos que se articulam.

significativa das letras é da esquerda para direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo” (LEMLE, 2001, p. 12).

A terceira categoria refere-se à transição entre as capacidades de alfabetização e a escrita. As atividades que integram essa categoria utilizam-se de três elementos simbólicos: texto verbal (fala e escrita), que assume a função de significante, e texto não-verbal (a imagem), assume a função de significado. Finalmente, a quarta categoria constituída pela atividade de escrita. Nela ocorre a semiotização que permite “à criança se utilizar de um sistema pouco ou mal conhecido, enquanto ainda o está construindo, e desenvolvê-lo por intermédio desse uso” (HALLIDAY, 1975 **apud** GOULART; WILSON; 2013, p. 22).

A partir da prática educativa e dos estudos realizados, as atividades de avaliação do 1º bimestre foram elaboradas tendo como base os conteúdos desse período e teve como ponto de partida uma obra da literatura infantil “*Ponto por ponto: costura pronta*”, de Lucia Pimentel Góes e Theo Siqueira. O critério de escolha dessa obra foi o de que, por meio da lengalenga³, era possível desenvolver a compreensão dos alunos sobre os produtos enquanto resultado do trabalho humano, assim como foi a escrita – objeto de estudo nos meses de fevereiro e março. Nessa proposta de avaliação, que trouxe o tema trabalho como fundo para realizar processos de alfabetização, no que se refere aos aspectos linguísticos, abordou três das quatro categorias de atividades acima especificadas: sondagem inicial, capacidade de alfabetização e a semiotização da escrita. No exercício 11 (apêndice 4A1), a escrita de palavras ocorreu, ainda, nos moldes da Psicogênese da Língua Escrita, ou seja, ditado de quatro palavras, do mesmo campo semântico. As palavras ditadas foram *trabalhador*, *algodão*, *adubo* e *sol* e a frase era *O algodão gosta de sol*. No exercício 12 (apêndice 4A1), a escrita foi espontânea sob o seguinte comando: “Qual é a parte da história de que você mais gostou? Escreva”.

No 2º bimestre, as atividades avaliativas foram amparadas no livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, cujo critério de escolha foi o fato de abordar a diversidade e a singularidade suscitando discussões importantes de convívio social. Para as atividades linguísticas, abordaram-se três categorias: sondagem inicial; capacidade da alfabetização, exceto a da simbolização (pois essa capacidade já havia sido desenvolvida) e a semiotização da escrita.

³ Lengalenga é uma cantilena, uma rima ou um texto curto, na qual se repetem determinadas palavras ou expressões que permitem que a mesma se decore com facilidade. Geralmente estão associadas a brincadeiras e jogos infantis e são transmitidas de geração em geração, havendo algumas que são ditas cantadas à centenas de anos (Disponível em <https://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/05/Lengalengas-e-Rimas-do-Arco-da-Velha.pdf>. Acesso em 28 jan 2018).

No 3º bimestre, foram propostas atividades amparadas no livro *O carteiro chegou*, de Allan Ahlberg e Janet Ahlberg, que apresenta um acervo diversificado de gêneros textuais. Três categorias de atividades foram abordadas: capacidade da alfabetização com destaque para a consciência da palavra; categoria de transição entre as capacidades de alfabetização e a escrita: interseção entre o verbal e a imagem, e a semiotização da escrita.

Para o 4º bimestre, o contexto avaliativo partiu do projeto didático da unidade escolar “Regiões do Brasil”. Como os primeiros anos estudaram com afinco a região norte, em especial a cultura indígena, no que se refere à infância, as atividades avaliativas tiveram como fundo essa temática. Os objetivos de ensino desse bimestre apoiaram-se em três categorias: uma capacidade de alfabetização (noção de palavra), a interseção entre o verbal e a imagem e escrita e a semiotização da escrita.

O quadro 2 sintetiza as categorias de atividades desenvolvidas nos quatro bimestres.

Quadro 2– Síntese das atividades avaliativas por categoria

Categorias	Tipos de Atividades	1º	2º	3º	4º	TOTAL
Sondagem inicial	Classificação de hipóteses	1	1	0	0	2
Atividades que desenvolvem capacidades para alfabetização	Compreensão do que é símbolo	2	0	0	0	2
	Reconhecimento visual dos elementos culturais	3	1	0	0	4
	Discriminação sonora	4	2	0	0	6
	Consciência de palavra	1	2	1	1	5
Simbolismo	Intersecção entre verbal e imagem	0	0	1	1	2
Semiotização	Semiotização da escrita	2	2	3	2	9

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O fio condutor, em comum de todas as atividades de escrita, foi o comando “escreva”. Digno de nota é o fato de que as atividades de capacidades de alfabetização são gradativamente reduzidas ao longo dos bimestres. Estas são incorporadas pelas atividades de transição entre tais capacidades e a atividade de escrita (interseção entre verbal e imagem), que, por sua vez, são incorporadas pela semiotização da escrita.

Para melhor visualizar a distribuição dessas atividades avaliativas nas suas respectivas categorias, bem como a quantidade, os objetivos, os comandos e a duração de cada atividade, foi elaborado o quadro 3.

Quadro 3 - Sinopse das atividades elaboradas e desenvolvidas

PERÍODO DE AVALIAÇÃO	QUANTIDADE DE ATIVIDADES	CATEGORIAS DE ATIVIDADES	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES	COMANDO PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	DURAÇÃO APROXIMADA POR AVALIAÇÃO
Sondagem inicial	1	Sondagem da escrita para classificar em hipóteses de escrita	Classificar a hipótese de escrita.	Escrita de uma lista de material escolar	5 minutos
TOTAL	1				5 minutos
1º bimestre (Apêndice 3)	2	Atividades que desenvolvem capacidades para alfabetização	Compreender o que é um símbolo.	Observe a etiqueta da blusa da Gerusa. a) Pinte de amarelo um símbolo que representa algo que não pode ser feito com a roupa. b) P é um símbolo que representa o tamanho da roupa da pessoa. Olhe os modelos abaixo e faça um X na blusa da Gerusa.	3 minutos
	3		Reconhecer visualmente elementos culturais.	Localizar elementos culturais na imagem (capa de livro). A vogal O aparece grafada de que forma? Como a marca gráfica P pode ser representada no alfabeto?	5 minutos
	1		Desenvolver a consciência de unidade de palavra.	Contar quantas palavras há no título.	1 minuto
	4		Discriminar sons da fala.	Pinte um □ para cada sílaba talada. Circule a figura que rima com algodão. Circule a primeira sílaba do nome do animal que chifrou o cão. Pinte a blusa que contém as letras que a professora vai ditar.	10 minutos
	1	Sondagem da escrita para classificar em hipóteses de escrita	Classificar a hipótese de escrita.	Para o plantio de algodão é preciso:	10 minutos
	1	Atividade de escrita	Semiotizar a escrita.	Qual é a parte da história que você mais gostou? Escreva.	10 minutos
TOTAL	12				19 minutos
2º bimestre (Apêndice 3)	1	Atividades que desenvolvem capacidades para alfabetização	Discriminar visualmente as formas das letras.	Sobre o título: Das vogais abaixo qual delas não aparece?	5 minutos
	2		Discriminar sons da fala.	Escreva a última sílaba de diferente. Diferente rima com: (organizar as sílabas das palavras corrente serpente e presente)	10 minutos
	2		Desenvolver a consciência de unidade de palavra.	Sobre o título: Quantas palavras tem? Copie no espaço abaixo a palavra maior.	3 minutos
	2	Atividade de escrita	Semiotizar a escrita	Sobre a família: a) Escreva como é a sua família. Sobre as preferências: Escreva o seu pedido para uma alimentação saudável.	10 minutos
TOTAL	7				28 minutos
3º bimestre (Apêndice 3)	1	Intersecção entre verbal e imagem	Elaborar estratégias de reconhecimento da palavra por meio da relação significante e significado.	Esta é a foto do aniversário de 8 anos da Cachinhos Dourados. Observando a foto anote com um X os convidados presentes no aniversário da Cachinhos Dourados.	10 minutos
	1	Atividades que desenvolvem capacidades para alfabetização	Desenvolver a consciência de organização da página escrita.	Escreva o nome do convidado que está na foto, mas que o nome não consta na lista. Escreva uma mensagem para a aniversariante. Adivinha a próxima entrega do carteiro? Sua escola. Antes que ele chegue ao bairro escreva o nome na fachada. Tenho certeza que assim ele encontrará fácil!	15 minutos
	3	Atividade de escrita	Semiotizar a escrita.		
TOTAL	5				25 minutos
4º bimestre (Apêndice 3)	3	Intersecção entre verbal e imagem	Elaborar estratégias de reconhecimento da palavra por meio da relação significante e significado.	Leia e depois responda: a) O que Papa-Capim faz neste quadro? b) Na HQ CABRUM significa: c) A canoa virada virou um:	10 minutos
	2	Atividade de escrita	Semiotizar a escrita.	Papa-Capim teve uma ideia. Escreva. No vídeo "Território do Brincar" vimos que a infância na cultura indígena é diferente da nossa. O que a infância das crianças indígenas pode ensinar a nós? Escreva.	15 minutos
TOTAL	5				25 minutos
TOTAL GERAL	30				2h10min

Fonte: Elaboração da pesquisadora

No quadro acima foram sintetizadas apenas as atividades avaliativas da turma. Para os alunos com necessidades educacionais especiais a avaliação da linguagem escrita foi adaptada e consta no apêndice para eventual consulta.

1.5 Critérios para a criação dos estágios do desenvolvimento da escrita na criança em processo de alfabetização

A escrita da história do desenvolvimento da escrita das crianças teve como base os núcleos de generalização do pensamento por complexo, na esteira de Vigotski (2001). Segundo esse autor (2001, p. 246), “o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. [...] A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra”. Assim sendo, o pensamento por complexo, caracterizado por mínimas estruturas da generalização, foi a base para a elaboração de inferências sobre o processo da aprendizagem inicial da escrita, propriamente dita.

Tais núcleos de generalização foram relacionados aos processos fonológicos e morfológicos da constituição da palavra que as crianças queriam escrever. Dessa relação, foi possível postular os estágios do desenvolvimento da escrita e a sua caracterização, apresentada na seção 4, deste trabalho.

a) Critérios para a avaliação da transformação da escrita

Escrita a história do desenvolvimento da escrita, a avaliação das escritas das crianças foi feita considerando os fenômenos linguísticos nos níveis fonológicos e morfológicos para entendermos tais processos do ponto de vista da criança. Somente a partir da compreensão sincrônica da língua, na perspectiva do alfabetizando, é que as escritas foram classificadas nos estágios postulados.

b) Formas de apresentação das transformações da escrita

A transformação da escrita foi analisada sob dois pontos de vista: longitudinal e transversal. A análise longitudinal teve por objetivo captar o movimento da ontogênese da escrita na criança. Já o transversal objetivou demonstrar outras possibilidades de escrita motivadas por um mesmo núcleo de generalização do pensamento por complexo, podendo essas

transformações ocorrerem no mesmo nível da língua (fonema e sílaba) ou em níveis diferentes (transcendência do nível fonológico ao nível morfológico condicionada ao contexto de produção). Além disso, as transformações da escrita analisada transversalmente e captadas em seu momento crítico contribuíram para escrever a história do desenvolvimento da escrita.

2. PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DO SIGNO NA CRIANÇA

- Mãe, meu nome começa com qual letra?
 - Começa com R.
 - Então meu nome não é Rafael. É Errefael.
 (Rafael, 5 anos)

Nesta seção, são apresentados os estágios da pré-história da escrita e do desenvolvimento do signo ⁴; o estudo dessa pré-história de forma experimental com crianças, por Luria; e a escrita na perspectiva vigotskiana.

2.1 Os estágios da pré-história da escrita

De acordo com Vigotski (2003), são cinco os estágios da pré-história da escrita: os gestos; os rabiscos, os jogos de faz de conta, as mnemotécnicas e o desenho. Todos esses estágios promovem o desenvolvimento do simbolismo. Para o autor, o primeiro estágio é o do gesto.

⁵ La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño que la semilla contiene al futuro roble. (VYGOSTKY, 1995, p. 186).

Para Vigotski, o gesto no ar, na sua manifestação, é um signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. Analogicamente, o referido autor compara o gesto em relação à escrita com uma semente de carvalho. Assim como a semente do carvalho, posteriormente, será o carvalho, no gesto, Vigotski vê a escrita, pois nele há um indicativo de significado. “Nos gustaria señalar ahora dos momentos que enlazan genéticamente el

⁴ Entende-se por signo, neste trabalho, o uso de algo que, por natureza ou por convenção, representa ou substitui outro algo.

⁵ A história do desenvolvimento da escrita começa quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e sustenta em uma mesma história natural de nascimento dos signos do qual nasceu a linguagem. O gesto é, precisamente, o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. (Tradução nossa).

gesto com el signo escrito. El primer momento está representado por los gabaratos que traza el niño”⁶ (VYGOSTKY, 1995, p. 186). Ao longo do desenvolvimento, há a fixação do gesto no papel, nomeado de rabiscos. Esses rabiscos seriam as primeiras expressões gráficas da criança.

Ligados ao domínio do gesto estão os dois outros próximos estágios: os rabiscos e os jogos de faz de conta. Para Vigotski (1995), o rabisco é visto mais como representação e fortalecimento do gesto do que desenho, “no verdadeiro sentido da palavra”.

Wundt senalo la relacion existente entre la escritura em dibujos o pictografía com el gesto. Supone Wundt que el gesto figurativo a menudo reproduce simplemente algún gráfico. Em outros casos ocorre lo contrario, el signo es la fijacion y el afianzamiento del gesto.⁷ (VYGOSTKY, 1995, p. 186).

No que se refere ao jogo simbólico Vigotski assevera:

El segundi momento que forma el nexu genético entre el gesto y el lenguaje escrito nos lleva a los juegos infantiles. Como sabemos, durante el juego unos objetos pasan a significar muy facilmente otros, los sustituyen,, se convierten em signos suys. Se sabe igualmente que lo importante no es la semejanza entre juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de realizar com su ayuda el gesto representativo. Creemos que tan sólo em ello radica la clave de explicación de toda la función simbolica de los juegos infantiles (VYGOTSKY, 1995, p. 187).⁸

O jogo de papel faz a junção entre o gesto e a linguagem escrita. O objeto do jogo assume um universo simbólico para a criança, de modo que não é uma união escancarada, do ponto de vista notacional, mas a função de substituição de X por Y. Isso provoca o

⁶ Gostaríamos de apontar, agora, dois momentos que indicam geneticamente o gesto como sinal escrito. A primeira é representada por garatuja que a criança traça. (Tradução nossa).

⁷Wundt apontou a relação entre escrita com desenhos e pictografia com o gesto. Wundt assume que o gesto figurativo frequentemente reproduz muitas vezes algum gráfico. Em outros casos ocorre o contrário, o signo é a fixação e o fortalecimento do gesto (Tradução nossa).

⁸O segundo momento que forma a ligação genética entre o gesto e a linguagem escrita fornece pistas para os jogos infantis. Como sabemos, durante o jogo, alguns objetos passam facilmente a significar outros, tornando-se substituídos e convertidos em signos. Igualmente, sabe-se que o que importa não é a semelhança entre brinquedo e o objeto que ele designa. O que é mais importante é a sua utilização funcional, a possibilidade de realizar algo com ajuda do gesto representativo. Acreditamos que somente com ele reside a chave para explicar toda a função simbólica dos jogos para crianças (Tradução nossa).

desenvolvimento do signo, por exemplo, um cabo de vassoura na função de um cavalo (Vigotski, 2003, p. 143).

Em se tratando do simbolismo na criança Vigotski (2003, p. 152) entende o estágio mnemotécnico “como o primeiro precursor da futura escrita” e que “gradualmente, as crianças transformam esses traços indiferenciados”. O referido autor reforça que os “Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos”. Esse estágio tem o signo ostensivo como um elemento que configura uma forma de escrita rudimentar e de segunda ordem. Todavia, ao longo do desenvolvimento, haverá a inversão, isto é, ocupará o *status* para primeira ordem. Ou seja, quando, ela, a criança, descobrir que, além de desenhar coisas, é possível desenhar a fala.

Entretanto, nesse deslocamento da escrita se tornar símbolo de primeira ordem e a fala de segunda, o desenho ocupará uma fase preliminar no processo: desenho de palavras e não só de coisas. Inicialmente, o desenho parece brincadeira, a bel prazer da criança; depois, pode ser diferenciado em duas maneiras: 1^a) se for meio de expressão, é escrita; 2) Se for um fim, é brincadeira.

Vigotski (2003, p. 153) alerta que o jogo de faz de conta, o desenho e a escrita “devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”.

2.2 O experimento de Luria: demonstração do desenvolvimento da escrita na pré-história da escrita

Luria, neuropsicólogo renomado e parceiro de Vigotski, construiu um legado científico de respeito. Um dos seus estudos descreve o seu experimento com crianças russas, num cenário histórico de analfabetismo alto, cujo ingresso na escola se fazia aos nove anos, e expõe conceitos para o entendimento do percurso da linguagem escrita. Esse autor entende que

O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas como uma operação auxiliar (LURIA, 2016, p. 145).

Na pré-história da escrita, grosso modo, escrever é qualquer marca que remeta a um conteúdo. Considerando a língua um elemento simbólico, que requer interpretação e é dependente do contexto de produção e do capital cultural, a pré-história da escrita, diante dos resultados dos experimentos do referido autor, apontam que as invenções que a criança faz, numa tentativa de dar significado aos seus registros, iniciam-se antes de ela entrar na escola: “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2016, p. 143). O autor ressalta que,

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam há muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 2016, p. 143).

Logo, esse conjunto de habilidades e destrezas é o que capacitará a criança a se alfabetizar. Esse acervo indica, também, um desenvolvimento singular, com regularidades, e não uniforme, já que a conclusão de Luria sobre seu estudo aponta estágios. Uma vez familiarizados pelo professor alfabetizador, esses estágios são úteis ao trabalho de intervenção: “[...] a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão” (LURIA, 2016, p. 188).

De acordo com Luria (2016), há duas condições para que uma criança seja capaz de escrever: 1^a) suas relações com as coisas, as quais devem lhe manifestar algum interesse (que gostaria de possuir ou com as quais quer brincar) e objetos que desempenham função instrumental; 2^a) a capacidade de autocontrole por meio desses subsídios. O comportamento, gradualmente, fica mais complexo à medida que a escrita se desenvolve na criança: “[...] quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (LURIA, 2016, p. 145). Ou seja, a escrita se dá por meio do distanciamento gradativo das marcas subjetivas para marcas objetivas numa

relação de atos externos (imitação do adulto), gesto, rabisco e jogos protagonizados que geram os atos internos (criação de signo).

O método adotado pelo referido autor consistia em apresentar, para uma criança que não sabia ler e escrever, a seguinte tarefa: ditar quatro ou cinco palavras/sentenças para a criança registrá-las, cujo conteúdo deveria ser recuperado. Na maioria das vezes, o sujeito era incapaz de lembrar. Segundo o experimentador, muitas delas rejeitavam a atividade alegando não saber escrever, entretanto, eram, imediatamente, encorajadas a fazer como os adultos. Esse estudo permitiu descrever dois momentos: fase pré instrumental e fase instrumental.

A primeira fase refere-se a uma escrita com a predominância dos atos externos, por pura imitação do adulto. Já a segunda, abrange o desenvolvimento da escrita desde a indiferenciada, mas marcada com insinuações de significado, até sua transformação em *escrita pictográfica* com marca simbólica. Essa transformação passa pela pré-história da escrita.

A fase simbólica, gestada na pré-instrumental, é caracterizada pela presença de diferentes signos: *ostensivo*, *simbólico* e *cultural*. O *signo ostensivo*, nome, propositalmente, dado por ostentar, mostrar, visualmente a marca de algum significado, sem determiná-lo. Portanto, é um signo que estabelece uma relação funcional inequívoca com a escrita, ou seja, “é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita” (LURIA, 2016, p. 158). Entretanto, a conexão entre o conteúdo e a marca criada é temporária e a escrita pode ser revertida aos rabiscos mecânicos. Uma vez superado, atinge o signo simbólico formado por meio de expedientes de *cor*, *tamanho*, *forma* e *quantidade*, cuja notação gráfica se assemelha a uma *pictografia grotesca*, a qual requer, da parte de quem lê, conhecimento do contexto de produção. Em seguida, vem a *escrita pictográfica*, isto é, o desenho como meio de expressão da escrita. No limite da pictografia, motivada pela necessidade de escrever conceitos abstratos, deriva-se o *signo cultural*, caracterizado pelo uso de elementos culturais.

O quadro 4 sintetiza as características de cada signo e de cada estágio da escrita.

Quadro 4 - Desenvolvimento do signo na pré-história da escrita segundo Luria

Critérios observados para a compreensão do desenvolvimento do signo	SIGNOS		
	OSTENSIVO	SIMBÓLICO	CULTURAL
Tipos de escrita	Indiferenciada, mas auxiliar da memória.	Diferenciada	Diferenciada
Forma gráfica	Ziguezague	Apresenta-se em dois caminhos: a) Caminho fraco: influenciado pela extensão do dito: palavra grande e frases longas, notada com traços longos e complexos; palavra pequena com traços curtos; b) Caminho forte (o conteúdo que contém noções de cor, quantidade e forma).	Escrita alfabética
Técnicas primitivas	Posição de um “registro” em relação ao outro.	a) Ritmo da palavra/frase reflete na atividade gráfica da criança. b) As noções de quantidade, cor, tamanho e forma passaram a ter semelhança grosseira com a pictografia, porque a criança tenta expressar esses fatores em sua produção escrita.	Forma complexa de comportamento cultural Estágio dessa fase: 1º) começa com uma fase de escrita não-diferenciada (escreve-se com as letras que conhece); 2º) já há um início de diferenciação
Fatores que habilitam a passagem de um estágio para o outro	Sinais topográficos	a) Ritmo externo da palavra/frase como reflexo na forma gráfica b) noções de quantidade, cor, forma e tamanho.	Estratégias metalinguísticas para monitorar seus conhecimentos linguísticos.
Relação funcional com a escrita?	Não é a notação gráfica que tem uma relação funcional com a escrita, mas a sua posição, situação e relação com outras notações gráficas. Assim, tem-se o primeiro rudimento na transformação da escrita. Tem-se o começo de uma relação funcional com a escrita a partir de sinais estáveis.	Sim (primeiro uso significativo de um signo gráfico)	Sim
Relembra conteúdo?	Não conduz ao conteúdo. Tal signo organiza o comportamento da criança, mas serve apenas como sugestão adicional de que certas sentenças foram ditadas, mas não proporciona nenhum palpite acerca de como descobrir o conteúdo	a) 1º caminho: não b) 2º caminho: sim	Sim
Conexão entre a produção gráfica e o conteúdo apresentado?	Não. As marcas indicam a presença de algum significado, mas não determinam qual seja.	Marca o conteúdo de um termo que lhe foi apresentado. A notação gráfica começa a refletir o conteúdo das palavras e frases ditadas.	Sim

Fonte: Elaboração da pesquisadora

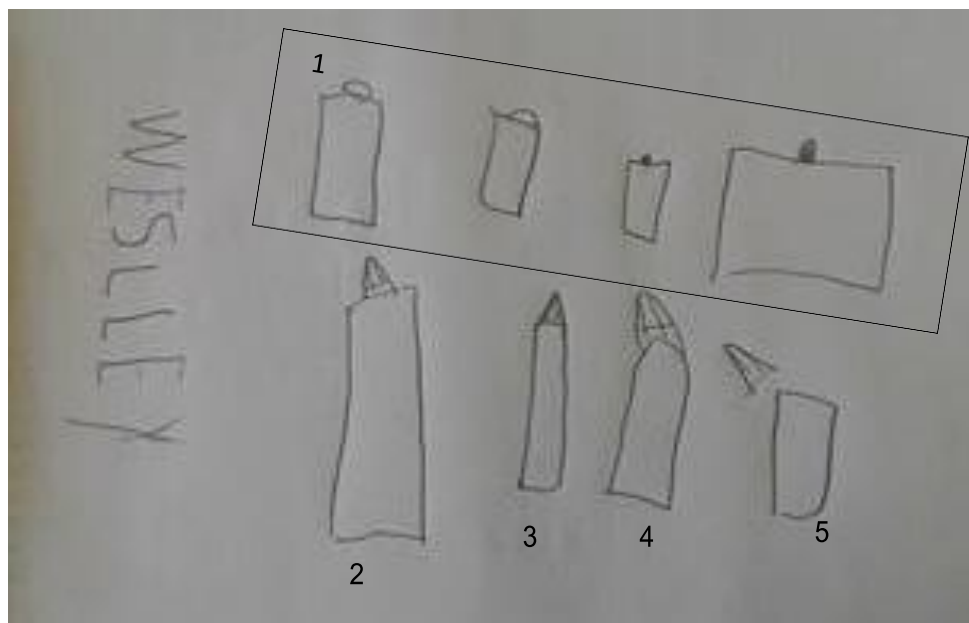
Nota-se que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão da escrita, emerge sem, necessariamente, ter o domínio das letras do alfabeto. Desta forma, as garatujas e os desenhos, apresentadas por crianças nas turmas de 1º ano, podem ser entendidas como uma forma de linguagem escrita. Nas palavras de Vygotsky (1995, p. 279), “El desarrollo del lenguaje reestructura el pensamiento, le confiere nuevas formas⁹”.

Abaixo, apresentamos o desenho como uma forma de escrita em três casos.

Enunciação transcrita nº 1

- (Professora dita palavra “caneta” e aluno escreve fazendo uso de desenhos.)
1. P: Que você escreveu aí?
 2. W: Caneta.
 3. P: Caneta. Agora, escreve” lápis”.
 4. W: Lápis?
 5. P: É.
 6. W: Igual esse? (Aponta para o registro de caneta).
 7. P: Lápis.
(Aluno começa a desenhar e fala em voz alta de forma concomitante a cada traço)
 8. W: Assim, assim.
(Ao terminar o desenho diz)
 9. W: Caneta.
 10. P: Lápis, eu pedi.
 11. W: Lápis (repete olhando para a professora).
 12. P: Lê pra mim “lápis”. Põe o dedinho. Lê pra mim “lápis”. Que está escrito aí?
(Aluno aponta para o último registro e diz lápis).
 13. P: Agora, “giz”.
 14. W: Giz, eu não sei fazer.
 15. P: Hã?
 16. W: Não sei fazer.
 17. P: Do seu jeito. Escreve do seu jeito: “giz”.
(Aluno desenha e, em seguida, olha para a professora).
 18. P: Que você escreveu?
 19. W: Humm... “giz”.
 20. P: Onde está? Mostra pra mim.
(Aluno aponta para o respectivo registro).
 21. P: Agora, escreve “O giz quebrou”.
(Aluno desenha e durante o desenho diz)
 22. W: Aqui fora.
(Ao encerrar o registro, fala)
 23. W: “Giz quebrou.”
 24. P: Como?
 25. W: Giz quebrou.
 26. P: Mostra com dedinho.
(Aluno mostra)
 27. P: Agora, você lembra o que escreveu aqui? (Professora aponta para os desenhos feitos inicialmente). - Lembra? Que você escreveu aqui? (Aponta para os desenhos iniciais)
(Aluno não responde).
 28. W: Apontador
(Aluno acerta e em seguida a professora mostra outro registro dizendo)
 29. P: E aqui?
 30. W: Caneta.
 31. P: E aqui?
 32. W: Lápis.
 33. P: E aqui? (Se referia ao giz)
 34. W: Lápis.
 35. P: E aqui? (Se referia a giz quebrado)
 36. W: Lápis.
 37. P: Escreve seu nome.
(Aluno escreve corretamente na lateral da folha).

⁹O desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento e confere novas formas. (Tradução nossa).

FIGURA 1 - Escrita pictográfica de WFANC

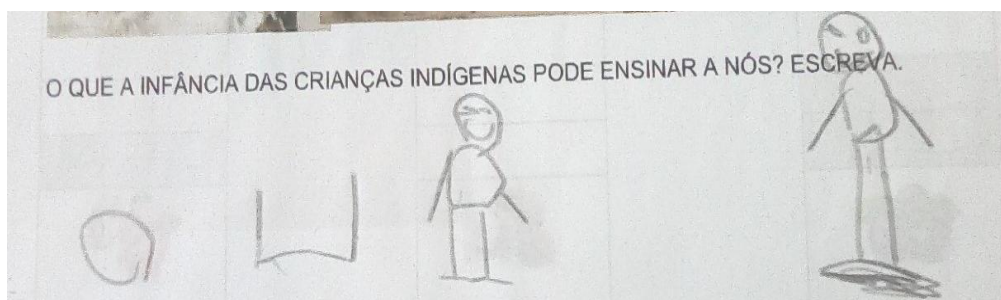
Legenda: 1. Apontador, 2. Caneta, 3. Lápis, 4. Giz, 5. O giz quebrou.

Fonte: Acervo da pesquisadora

WFANC estabelece uma relação interna com a escrita, trazendo na notação gráfica o conteúdo específico que queria registrar. Para representar esse conteúdo, faz uso da escrita pictográfica. Na sentença “O giz quebrou”, o rompimento entre a haste do giz e a ponta é marcada pela fragmentação. Esse registro, extremamente, figurativo permite a recuperação de conteúdo. Entretanto, ao final, no momento do teste de leitura, faz confusão. Essa confusão pode ser motivada pela pouca diferença física entre os seus desenhos (a partir da linha 33).

Outro aspecto observável é que, embora o aluno apele para a escrita pictórica, para a escrita de seu nome, recorre aos signos culturais (letras) e que durante a realização do desenho, ao fazer uso da linguagem oral com a função organizadora do pensamento, diz “Aqui, fora” (linha 22). Nessa circunstância, faz uma relação entre a marca gráfica (desenho) com a unidade semântica (conteúdo) da frase, pois se o giz estava quebrado o “aqui fora” (linha 22) se referia a essa ruptura.

Figura 2 - Escrita Pictográfica De MMN



Fonte: Acervo da pesquisadora

O conteúdo desta escrita pictográfica está explicitado pela criança conforme transcrição do diálogo entre professora e criança durante a produção.

Enunciação transcrita nº 2

- (Professora fala o comando da atividade: o que a infância das crianças indígenas pode ensinar a nós? Escreva).
1. M: Eles podem brincar de rolar.
(Aluno desenha um círculo).
 2. P: Hum
 3. M: eles podem balançar
(Aluno desenha |_|)
 4. M: Eles podem agachar
(Aluno desenha)
 5. M: Barriguinha, um bracinho, um bracinho, uma cabecinha, um olho, um olho e uma carinha feliz. Viu? Legal!
 6. P: Lê pra mim.
 7. M: Brinca de rolar, brinca de balanço e brinca de ficar agachado.
 8. P: Hum. Entendi. Mais alguma coisa que eles podem nos ensinar.
 9. M: Ah a gente pode fazer isso. Ah não... pode nadar. Nadar na água. Meninos adoram nadar na água.
(Aluno desenha)
 10. M: Viu?
 11. P: Deixa eu ver.
 12. M: Olha.
 13. P: Leia pra mim desde o começo.
 14. M: Eles brincam de rolar, eles brincam de balançar, eles brincam de agachar e de tomar água.
 15. P: Como que é? De novo. Devagarinho.
 16. M: Eles rolam, balançar, agachar e tomando banho de água.
[...]
 17. P: Leia de novo. O que você quis escrever?
 18. M: Rolando e balançar e agachar e nadando.
 19. P: E como você sabe que aqui é rolando?
 20. M: Rolando de bola.
 21. P: E aqui?
 22. M: Eles estão agachados.
 23. Professora sinaliza o segundo registro.
 24. M: Eles estão balançando.
 25. P: Como você sabe que isso daqui é balançando?
 26. M: Eu brinquei no parquinho. Eu brinquei no parquinho.

A bola é um referente usado na utilização do círculo que conduz ao ato de rolar (linhas 19 e 20). Para a escrita do vocábulo “balanço”, o aluno usa três linhas, duas na vertical e uma na horizontal, que evoca a sua experiência prática e visual com o objeto. Nas outras duas escritas de MMN, a marca primitiva para diferenciar um dos conteúdos aparentemente iguais (representação de uma pessoa) é o tamanho da perna da pessoa representada por estar “brincando de agachar” em relação à segunda que está “nadando na água”.

Não podemos deixar de elucidar a escrita pictográfica com um registro que nos diz dados interessantes sobre o desenvolvimento da escrita na criança na pré-história da escrita. Trata-se do registro de LBSG, conforme abaixo:

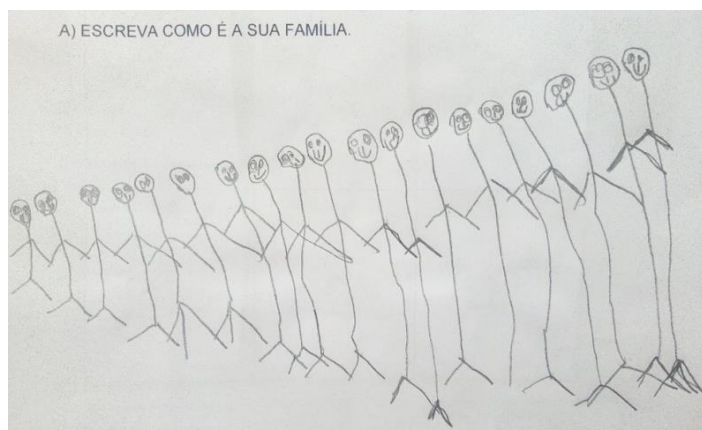
Enunciação transcrita nº 3

Após o comando (escrever como é a sua família) da professora para LBSG a aluna, que está na fase da escrita pictográfica, começa a desenhar ininterruptamente os muitos membros de sua família. Quando a criança estava no desenho do sexto membro, a professora interveio:

1. P: LBSG, eu pedi pra você escrever como é a sua família. Você escreveu?
(Aluna continua desenhando, e com o olhar fixo no desenho, responde afirmando positivamente com a cabeça e, em seguida, oralmente:)
2. L: Eu já escrevi.
3. P: Deixa eu ver?
(Aluna ADVL aproxima-se e diz:)
4. **A: Nossa! Quanta família!**
5. **P: Como é a sua família?**
6. **L: Um monte.**

Neste momento da enunciação, a bateria do celular acabou e não foi possível gravar o restante do diálogo. E a criança ficou, aproximadamente, mais uns cinco minutos desenhando os outros treze membros de sua família, no total de 19 pessoas.

Figura 3 - Escrita Pictográfica De LBSG



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O registro acima apresenta a dificuldade da criança em representar, na forma da pictografia, uma dada situação (escrever na forma de desenho sua família constituída por muitas pessoas). No atual grau de desenvolvimento intelectual, a criança não conseguiu resolver a tarefa dada, porque não foi capaz de combinar uma marca abstrata à pictografia para representação a noção abstrata de muitos, por ela designada “um monte” (linha 6).

Diante dos três casos, para aqueles que entendem a escrita numa perspectiva semiótica, além da linguística, ainda que o significante seja pictográfico, todos são entendidos de maneira diferenciada. Logo, a ZDR dessas crianças são distintas.

Quadro 5 - Escrita Pictográfica dos Alunos

Aluno	Significante (escrita)	Expedientes	ZDI
WFANC	Pictografia	Desenho	Entender que além de desenhar objetos pode-se desenhar a fala. Para isso é preciso internalizar as letras que representam os sons da fala, de modo a dominar o sistema complexo de signos e o mecanismo da escrita propriamente dita.
MMN	Pictografia	Desenho e tamanho	
LBSG	Pictografia	Todo pela parte	

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A partir do entendimento da língua numa perspectiva semiótica, um sistema complexo de símbolos e signos e não apenas a representação do oral, nota-se que nos três casos de escrita pictográfica, embora o significante seja o mesmo os expedientes não são. Ou seja, cada aluno recorre a uma estratégia e numa escala hierárquica, do ponto de vista da abstração, WFANC tem mais apego ao real, sucessivamente MMC apresenta um despregamento razoável e LBSG, embora não tenha articulado o conteúdo a uma marca abstrata, recorre a um expediente mais complexo quando comparada aos demais, o qual está mais próximo ao mecanismo interno da escrita, pelo seu grau de abstração.

2.3 A escrita na perspectiva vigotskiana

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a escrita é a objetivação da linguagem interior. Assim, antes de avançarmos para a linguagem escrita, discorreremos sobre o processo de internalização da linguagem. A respeito desse processo, Vigotski (2001, p. 137-138), depois de seus diversos experimentos acerca da operação da internalização, conseguiu comprovar que o desenvolvimento da linguagem interior passa por quatro estágios.

Primeiro, é o estágio natural ou primitivo, que corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal.[...] Segundo, é o estágio que podemos chamar de “psicologia ingênua” por analogia com a chamada “ física ingênua” - a experiência da criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos. [...] o terceiro estágio, que se caracteriza por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos. [...] O quarto estágio nós denominados metaforicamente de estágio de crescimento para dentro. As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança.

A materialização da linguagem nessas quatro etapas são: 1) **Linguagem pré-intelectual e pensamento pré-verbal**: emissão de sons aleatórios, balbucios, risos, choros (função de contato social); 2) **Psicologia ingênua**: apropriação das regras da língua antes das do pensamento (fala social, com função de comunicação). Em outras palavras, a criança faz uso de unidades da língua antes mesmo de aprender as relações de sentido que estas estabelecem; 3) **Fala egocêntrica**: operação com signos externos e voltada para si mesma, com a finalidade de planejamento; 4) **Linguagem interior**: interiorização dos signos e operação com signos internos, cuja função organização/planejamento.

A etapa da *Psicologia Ingênua* marca um desenvolvimento crucial da criança, pois trata-se do momento em que ocorre a convergência do pensamento e da linguagem. Nessa fase, segundo Vigotski (2000), a criança amplia rapidamente o seu repertório de palavras; a imagem é pareada a um som, mas, nesse pareamento, há apenas uma conexão externa entre palavra e objeto, em que aquela é vista pela criança simplesmente como extensão deste. Nessa convergência, o oral mantém uma relação de primeira ordem (realidade-fala) com o objeto designado, por meio da palavra denominadora. De acordo com Vigotski (1995), a fala designa objetos da realidade, isto é, a fala é signo de objetos da realidade. Nesta esteira, por exemplo, a realização oral da palavra “copo” [kɔpu] designa o objeto (☐) no mundo. Nessa forma de representação, o objeto é convertido em som e, por isso, a fala é um simbolismo de primeira ordem.

Com a experiência gradual da criança, há um distanciamento do real, isto é, um despregamento do campo perceptual visual e a palavra denominadora institui-se como conceito, incorporando à face fonética a face semântica. Retomando a ideia de simbolismo, a linguagem escrita, por sua vez, enquanto representação da realidade, inicialmente, segundo Vigotski, é simbolismo de segunda ordem (realidade-fala-escrita) por ser realizada com mediação da fala. Em outras palavras, a criança em processo de aquisição da língua escrita, escreve os signos orais (a fala). Esse movimento, progressivamente, confere à linguagem escrita o estatuto de ser simbolismo de primeira ordem (realidade-escrita), já que o objeto representado não será mais pronunciado, e sim grafado. Nas palavras de Vigotski,

A. Delacroix senála acertadamente que la peculiaridade de esse sistema radica em que representa um simbolismo de segundo grado que se transforma poco a poco em simbolismo directo. Esto significa que el lenguaje escrito está formado por um sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales. El nexu intermédio, es decir, el lenguaje oral puede extinguirse gradualmente y el lenguaje escrito se transforma em um sistema de signos que simbolizam directamente los objetos designados, así como sus relaciones reciprocas. (VYGOTSKY, 1995, p. 184).¹⁰

Tendo em vista esse plano de ordem decrescente, que a escrita assume no seu desenvolvimento, ressalta que

En la história del desarrollo del lenguaje escrito en el niño nos encontramos com las metamorfosis más inesperadas, es decir, com la transformación de unas formas del lenguaje escrito em otras. Según Baldwin, es tanto evolutiva como involutiva.”¹¹ (VYGOTSKY, 1995, p. 184).

Neste sentido, o aprendiz, ao desenvolver novas formas de escrita, não segue uma linha sucessiva. Pode regredir para evoluir - uma espécie de movimento dialético, o qual é expresso em uma das conclusões da tese de doutorado de Pacheco (1997):

a análise dos dados permitiu observar processos fortemente marcados pela descontinuidade, do ponto de vista das soluções apresentadas para os problemas surgidos. [...] as crianças procuram se aproximar das convenções do sistema de escrita de várias maneiras” (PACHECO, 1997, p. 210-211).

Sobre a escrita, Luria (1986) afirma que:

A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. [...] No início da formação desta, seu objeto não é tanto a ideia ou pensamento que deve ser expressado, quanto os meios técnicos de escritura das letras e logo das palavras (LURIA, 1986, p. 169).

¹⁰ A. Delacroix afirma corretamente que a peculiaridade desse sistema está em que ele representa um simbolismo de segundo grau que se transforma pouco a pouco no simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que convencionalmente identifica os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. O nexu intermédio, isto é, a linguagem oral pode ser gradualmente extinto e a linguagem escrita é transformada em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados, bem como suas relações recíprocas. (Tradução nossa).

¹¹ Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, nos encontramos as metamorfoses mais inesperadas, isto é, com a transformação de algumas formas da linguagem escritas em outros. Segundo Baldwin, é tanto evolutivo como involutivo. (Tradução nossa)

O autor reforça que a escrita na criança opera, inicialmente, com instrumentos de sua expressão exterior e que, posteriormente, na automatização dessa linguagem, as ações conscientes se tornam inconscientes. Nesse trânsito, há as operações intermediárias, caracterizadas pela voluntariedade. Pormenorizando-as, Luria (1986, p. 170) analisa progressivamente a formação desdobrada gramaticalmente da escrita até o “deliberado fluir do significado”: 1) a individualização dos fonemas; 2) a representação desses fonemas em letras; 3) a síntese das letras nas palavras; 4) a passagem de uma palavra a outra. Este conjunto de ações contemplam níveis da língua: 1) fonemático, trata da procura por sons isolados, sua contraposição, a codificação de sons separados em letras, combinação de sons e letras isoladas em palavras completas. 2) léxico, busca de expressões verbais. 3) sintático, mediado tanto pelo hábito da escrita como pela gramática.

Brevemente expusemos as relações embrionárias entre linguagem oral e escrita, na base da qual destacamos, na esteira de Vigotski, que a linguagem oral é o corolário da linguagem escrita.

3. ESCRITA DA HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

- Mãe, no alfabeto tem letra deficiente?
 - Não, mas por que esta pergunta, filho?
 - É que a professora Elissandra faltou hoje e foi a professora substituta. Ela disse que o nome dela é Edna com D mudo.
 (Rafael, 8 anos)

Esta seção busca entender a natureza do movimento da formação da escrita na alfabetização e, a partir deste, ensaiar a escrita da história do desenvolvimento da linguagem escrita propriamente dita e investigar quais expedientes foram usados pelas crianças para escrever.

Vigotski (1995, p.185) afirma que falta à psicologia infantil “[...] una tentativa coherente de presentar la historia del desarrollo del lenguaje escrito como um proceso historico, como um proceso único de desarrollo¹²”. Para esse autor, dada essa carência, a solução para a psicologia da escrita, no que se refere a isso, foi compreender toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

Sólo si abordamos la enseñanza de la escritura desde el punto de vista histórico, es decir, con la intención de comprenderla lo largo de todo el desarrollo histórico-cultural del niño, podremos acercarnos a la solución correcta de toda la psicología de la escritura.¹³ (VIGOTSKI, 1995, p. 184).

Essa solução nada mais é do que deslindar os estágios da pré-história da escrita.

Si no conocemos la prehistoria de la escritura infantil no podremos comprender como el niño es capaz de dominar de inmediato el muy complejo procedimiento de la conducta cultural: el lenguaje escrito. ¹⁴ (VIGOTSKI, 1995, p. 194)

¹² [...] uma tentativa coerente de apresentar a história do desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico, como um processo único de desenvolvimento. (Tradução nossa)

¹³ Somente se abordarmos o ensino da escrita do ponto de vista histórico, isto é, com a intenção de entendê-lo durante todo o desenvolvimento histórico-cultural da criança, podemos abordar a solução correta de toda a psicologia da escrita. (Tradução nossa)

¹⁴ Se não conhecemos a pré-história da escrita infantil, não podemos entender como a criança é capaz de dominar imediatamente o procedimento muito complexo do comportamento cultural: linguagem escrita. (Tradução nossa)

O desenvolvimento do signo na criança, segundo Vigotski (2003, p. 194) foi de responsabilidade de Luria, experimentalmente, desenvolver com crianças de 3 a 6 anos que não eram capazes de ler nem escrever, para estudar os estágios da pré-história da escrita de modo sistemático. E ele assim o fez, contribuindo sobremaneira com o trabalho do professor apresentando “o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever”. (LURIA, 2016, p. 144)

O trabalho de Luria “chega ao fim quando o professor dá um lápis à criança” (LURIA, 2016, p. 180), portanto, quando chega no “problema da escrita simbólica”. Entretanto, o seguidor de Vigotski reconhece que à psicologia também interessa não somente o começo da aprendizagem da leitura e da escrita, mas todo o percurso longo que existe entre esse estágio inicial até “a hora em que finalmente domina essa habilidade” (idem). Ao assinalar o fim do trabalho do psicólogo desenvolvimentista no cumprimento da tarefa a que se propôs, fica o pressuposto de que o professor devesse se responsabilizar por desenterrar os estágios, agora, do desenvolvimento da escrita simbólica, tanto como fora feito em relação aos da pré-história da escrita. O deslindamento dos estágios da escrita simbólica não mais será de caráter espontâneo (pré- histórico), mas representa a tarefa do professor de descrever os processos de desenvolvimento da escrita, captando, a cada passo, o mínimo da variante das transformações de uma forma particular de escrita a outra ulterior. Esse movimento progressivo ocorre exatamente no longo período entre o aprender a escrever, pela primeira vez, ao domínio da escrita, no qual instaura-se o processo da alfabetização, momento escolar em que a criança começa a aprender formalmente a escrever e a ler.

Não obstante a admoestação de Vigotski de que “a história do desenvolvimento da linguagem escrita impõe dificuldades enormes à pesquisa” (2003, p. 126), assumimos essa tarefa de discretizar o processo da formação da escrita na criança. Essa história fundamenta-se na pré-história da escrita deslindada por Vigotski (2003) e recriada experimentalmente por Luria (2016).

3.1 Os estágios da história da escrita

Revisitados os estágios da pré-história e o desenvolvimento do signo na criança, passamos, então, a escrever a história do desenvolvimento da escrita propriamente dita no processo de alfabetização.

Ao analisar o desenvolvimento da escrita de alfabetizandos, no primeiro ano escolar, capitalizando os movimentos críticos de sua transformação e discretizando os elementos que promovem o trânsito de uma forma escrita para outra, sentimos a necessidade de escrever, inicialmente, a história do desenvolvimento da escrita da criança no processo de alfabetização. Esse ensaio da história da escrita foi construído tendo como apoio a função pensamento, no tipo por complexos.

Vigostki e Leontiev dedicaram-se ao estudo do pensamento, todavia “não o fizeram a partir das mesmas categorias de análise, quais sejam, *atividade* em Leontiev; *estruturas de generalização*, em Vigotski, dado que culminou em enfoques diversos” (MARTINS, 2016, p. 1575). Segundo Martins (2016), Leontiev relaciona as etapas do pensamento à *natureza da atividade*: pensamento efetivo ou motor vívido, pensamento figurativo e o pensamento abstrato ou lógico discursivo. Vigotski, por sua vez, “dedicou-se à análise da dinâmica interna (intrapsíquico)” (p, 1575), cujas etapas do desenvolvimento do pensamento também são três, no interior das quais outras subdivisões são feitas: pensamento sincrético (tentativa e erro, organização do campo visual e amontoados diferentes); pensamento por complexo (complexo associativo, coleção, cadeia, difuso e pseudoconceito); e pensamento por conceitos.

Dado o interesse em investigar, neste trabalho, a manifestação psíquica na aprendizagem da língua escrita, optou-se, aqui, pelo ponto de vista de Vigotski como elemento base para sustentar o ensaio para a história da escrita na alfabetização. Partindo do princípio de que é praticamente impossível tratar separadamente a linguagem do pensamento (MARTINS, 2015), os tipos de escritas foram distinguidos tendo como base o núcleo de generalização do pensamento por complexos.

Desta forma, escrevemos, abaixo, a história do desenvolvimento da escrita na criança engendrada da realidade do processo de alfabetização, já que esta produziu o material factual aqui analisado. Das escritas produzidas procedeu-se a análise a qual proporcionou o reconhecimento de traços comuns, que, por sua vez, serviram de base

para a distinção de estágios de escritas. Não obstante a isso, por uma ordem de conveniência, preferimos apresentar os diferentes estágios primeiramente para, depois, ilustrá-los com as transcrições de diálogos ocorridos entre a professora e o aluno no momento da produção, acompanhadas das escritas produzidas. Posteriormente, apresentamos outras análises de escrita das crianças para nelas discretizarmos os expedientes encontrados.

3.1.1 Desenho da escrita

A escrita designada **desenho da escrita** assenta-se no núcleo de generalização do pensamento por complexo associativo. Segundo Vigotski (2001, p. 182):

[...] *qualquer* relação concreta descoberta pela criança, *qualquer* conexão associativa entre o núcleo e outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança o inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum.

No processo de alfabetização, entende-se que essa “qualquer conexão associativa” é o apego aos aspectos externos (forma) da escrita que a criança faz. Todavia, em consequência desse apego, a função memória é figura em relação às demais, que são fundo, isto é, a memória se sobressai e a escrita é resultado das lembranças concretas do alfabetizando e não da estrutura lógica do sistema de escrita. Ou seja, a criança apenas desenha as letras e a escrita torna-se um carimbo, uma estampa da memória, cuja atividade gráfica é o **desenho da escrita**.

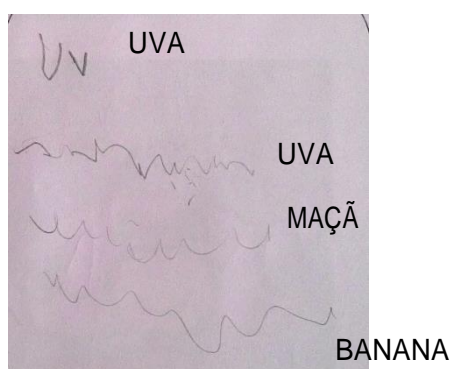
Para ilustrar esse tipo de escrita são apresentadas quatro produções de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, antecedidas por suas respectivas enunciações.

Enunciação transcrita nº 4

- | | |
|---|---|
| 1. P: Olha o jeito que você escreve. Você consegue lembrar o que escreveu aqui? (Professora aponta a primeira palavra). | 11. P: Hã? |
| 2. E: Uva. | 12. E: O mesmo que os alunos estudam. |
| 3. P: E aqui? | 13. P: Que jeito é esse? |
| 4. E: Maçã. | 14. E: É...Sei lá |
| 5. P: E aqui? | 15. P: Não sabe? |
| 6. E: Banana. | 16. E: Sei lá. |
| 7. P: Como você sabe que aqui está escrito uva e não banana? | 17. P: O seu jeito de escrever é diferente do jeito que eu coloquei aqui? |
| 8. E: Porque eu sei, eu lembro na minha cabeça. | 18. E: Não. |
| 9. P: Ah, você lembra da sua cabeça... E o jeito que você escreve aqui. Você disse lá no começo da conversa que escrevia de um jeito diferente. Qual seria outro jeito? | 19. P: Esse é igual a esse? (Professora compara o registro do aluno com as letras do comando da atividade). |
| 10. E: O mesmo que os alunos estudam. | 20. E: Não. |

21. P: Você gosta de escrever assim?
(Aluno faz sinal que sim).
22. P: Gosta, por quê?
23. E: É legal.
24. P: E do outro jeito? O jeito que os alunos escrevem que você falou.
25. E: Ahh, o jeito quando você escreve na lousa eu faço.
26. P: Você faz. Eu sei que você faz. E por que você não usa aquelas letras para escrever também?
27. E: Por que eu não sei, minha mãe não me ensina nenhum dia.
28. P: Mas eu ensino as letrinhas.
29. E: Eu faço todas as tarefas sozinho.
30. P: Como?
31. E: Eu faço a tarefa sozinho.
32. P: Mas aqui eu te ajudo, certo? O que está escrito aqui mesmo? Sinaliza o primeiro registro.
33. E: Hum... Uva.
34. P: Agora do meu jeito, usando as letras que eu ensino. Você consegue escrever?
35. E: U (escreve falando a letra U e em seguida faz o V) que mais?
36. P: O que você escreveu aqui?
37. E: U
38. P: Que letra é essa?
39. E: Esqueci.
40. P: Mas qual é jeito mais fácil de lembrar uva? Esse jeito aqui ou esse? – professora mostra as duas formas. (Aluno mostra o próprio jeito).
41. P: Você não acha que esse jeito é mais fácil de lembrar uva?
42. E: Não.
43. P: Por que?
44. E: Porque eu sempre esqueço uva.
45. P: O que tem aqui que faz você lembrar uva?
46. E: Eh... Se eu escrever aqui, é mais fácil de guardar no meu cérebro.

Figura 4 - Escrita de ELMJ



Fonte: Acervo da pesquisadora

Inicialmente, o aluno, ao receber o comando da professora, fez uso do rabisco como forma de escrita, mas, em seguida, é estimulado a usar outros elementos (linhas 34 e 35). Ao fazer uso desses elementos (UV), tem a memória como destaque.

Nas linhas 34 a 46, nota-se que o registro é caracterizado pelo acervo de informações memorizadas. É importante lembrar que, na sala de aula, há um alfabeto em que a palavra e a imagem da fruta “uva” ilustram a letra U. Neste sentido, o grafismo, aparentemente cultural, pela forma, é apenas um carimbo da escrita de palavras já vivenciadas pelo aluno. Logo, são “escritos” evocados pela memória determinados por um instrumento inserido no ambiente. Tal fato caracteriza essa escrita como resultado das lembranças concretas e não da estrutura lógica do sistema da língua porque tal escrita não possui o caráter da abstração.

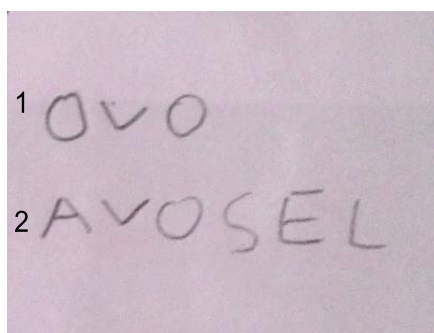
Esse comportamento é recorrente nos materiais analisados por Goulart; Wilson (2013, p. 37): “Pillar [...], ao escrever a palavra TESOURA, se vale da mesma estratégia e grafa CIS, também marca comercial do produto”. Diante disso, o escrever para a criança é escrever palavras conhecidas de memória e que se relacionam visualmente.

Outro caso apelativo à memória visual é o de VMLMG.

Enunciação transcrita nº 5

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. (Professora lê o comando da atividade: Escreva o seu pedido para uma alimentação saudável). 2. V: Arroz. 3. P: Qual? 4. V: Ovo. 5. (Aluna escreve OVO e AVOSEL). 6. P: Pronto? 7. (Aluna responde afirmando com a cabeça) 8. P: Lê pra mim o que você escreveu. 9. V: Ovo (Aluna mostra OVO). 10. (Para o registro AVOCEL diz:) 11. V: Esqueci. 12. P: A forma como escreveu você não consegue lembrar? 13. (Aluna responde negando com a cabeça). 14. P: O quê você queria? 15. V: Não. (Aluna responde negando com a cabeça). 16. P: Qual é o seu pedido? 17. V: Era ovo que eu gosto na comida. 18. P: Era o quê? (Repete de novo). 19. V: Ovo, arroz e feijão. | <ol style="list-style-type: none"> 20. P: Era isso que você queria escrever? 21. V: Uhum. (Aluna responde afirmando com a cabeça) 22. P: E o jeito que você escreveu não faz você lembrar? 23. (Aluna responde afirmando com a cabeça). 24. P: Faz? 25. (Aluna responde afirmando com a cabeça). 26. P: O quê que você escreveu? Lê pra mim. 27. V: Carne moída. (Aluna aponta para AVOSEL) 28. P: Como? 29. V: Carne moída. 30. P: Lê pra mim de novo. 31. V: Carne moída. (Aluna aponta para AVOSEL) 32. P: Aí está escrito carne moída? 33. V: Uhum. (Aluna responde afirmando com a cabeça) 34. P: Como você sabe? 35. V: Por que minha mãe escreveu lá no caderno e eu lembrei. 36. P: Ah tá. |
|---|--|

Figura 5 – Escrita de VMLMG



Fonte: Acervo da pesquisadora

Teste de leitura:

1. Ovo
2. No primeiro teste, a aluna não se recordou do conteúdo (linha 11). No segundo, ela lê “carne moída”. Entretanto, queria escrever “arroz” e “feijão” (linha 19).

A escrita de OVO é estampada pela memória (linhas 9 a 10). Vigotski (2003, p. 148), ao tratar do desenvolvimento do simbolismo no desenho, afirma que “Inicialmente a criança desenha de memória [...] crianças não desenharam o que vêem, mas sim o que conhecem”. Neste sentido, transpondo para a linguagem escrita, é possível dizer que as

crianças, na alfabetização, desenham letras. Se o desenho é um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita, aqui, a *escrita estampada pela memória* é, portanto, a característica do primeiro estágio do desenvolvimento da escrita mediada.

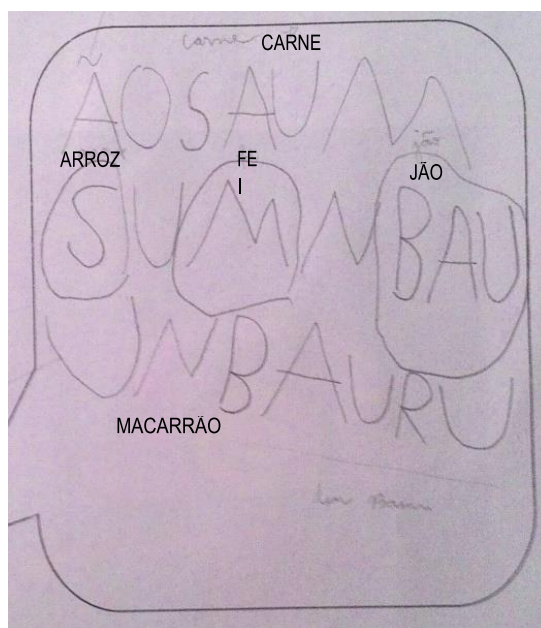
O terceiro caso ilustrativo de **desenho da escrita** é a escrita de WFANC.

Enunciação transcrita nº 6

- (Comando da atividade: escreva o seu pedido para uma alimentação saudável)
1. P: E o seu pedido? Qual vai ser?
 2. W: Cachorro.
 3. P: Cachorro? Mas cachorro é de comer?
 4. W: Não. Tem que ser um alimento.
 5. P: Um alimento. LF, senta lá para esperar. W, um alimento saudável.
 6. W: Huummmm
 7. P: Seu preferido.
 8. P: Lembra que a gente fez um cartaz na sala falando dos alimentos? Daqueles alimentos qual você prefere?
 9. P: Seu preferido. O que você mais gosta de comer.
 10. W: Carne.
 11. P: Então escreve senão eu vou esquecer.
 12. W: Não sei escrever carne.
 13. P: Escreve de um jeito que faz você lembrar.
 14. W: Meu jeito?
 15. P: Um jeito que você consegue lembrar o seu pedido.
 16. (Aluno escreve **ÁOSAUM**).
 17. P: Pronto?
 18. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 19. P: Que você escreveu aí?
 20. W: Hum... eu escrevi isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui óh. Aqui.
 21. (Aluno mostra a palavra **SAUDÁVEL** do enunciado do exercício)
 22. P: Tá, mas o que é?
 23. W: Hum...
 24. P: Você consegue ler pra mim o que você escreveu?
 25. W: Sim.
 26. P: Sim?
 27. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 28. **P: Então lê pra mim. Mostra com o dedinho aí o que você escreveu. Vai.**
 29. **W: Caaarrni.**
 30. **(Aluno aponta para a letra **Ã** na sílaba **CAR** e para a letra **M** para a sílaba **NE**)**
 31. **P: Lê de novo. Deixa eu ver.**
 32. **W: Caaarrni.**
 33. **(Aluno aponta para a letra **Ã** na sílaba **CAR** e para a letra **M** para a sílaba **NE**)**
 34. P: Tá. Tem mais algum alimento?
 35. (Aluno responde negativamente com a cabeça).
 36. P: Nenhum?
 37. W: Acho que sim.
 38. (Aluno pega o lápis para escrever)
 39. W: Comer arroz, feijão e macarrão.
 40. P: É seu preferido?
 41. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 42. P: Ah, então escreve senão eu vou esquecer.
 43. (Aluno escreve **SUMNBAU**).
 44. P: Pronto?
 45. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 46. P: Lê pra mim.
 47. W: Arroz (Aluno mostra as letras **SU**), feijão. (Aluno mostra a letra **M** para a sílaba **FEI** e **U** para a sílaba **JÃO**).
 48. P: Lê de novo.
 49. W: Arroz (Aluno mostra as letras **SU**), feijão. (Aluno mostra a letra **M** para a sílaba **FEI** e **U** para a sílaba **JÃO**).
 50. P: Onde está escrito arroz?
 51. W: Aqui. (Aluno mostra a letra **S**)
 52. P: Faz um círculo na palavra arroz.
 53. (Aluno circula a letra **S**).
 54. P: Aí é arroz?
 55. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 56. P: E depois está escrito o quê?
 57. W: Fe. (Aluno circula a letra **M**)
 58. P: Hã?
 59. W: Fe.
 60. P: Fe?
 61. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 62. P: Só fê?
 63. W: Hum. Tem mais um aqui. Jão. (Aluno circula as letras **BAU**)
 64. P: Lê pra mim aí. Vamos ver.
 65. W: Fe (Aluno aponta a letra **S**). Fe (Aluno aponta a letra **S**). Ah eu não sei o nome. Esqueci.
 66. P: Hã?
 67. W: Esqueci o nome.
 68. P: Esqueceu o nome?
 69. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 70. P: E aqui em cima era o quê? Aqui, o que era? (Professora aponta para a primeira palavra que o aluno escreveu **ÁOSAUM**)
 71. W: Carne.
 72. P: E aqui? (Professora aponta para a segunda palavra que o aluno escreveu **SUMNBAU**)
 73. W: Feijão.
 74. **P: O que é isso daqui que você colocou em cima do A? (Professora mostra a letra **Ã** que o aluno escreveu na primeira palavra)**
 75. **W: Tem outro aqui em cima também. (Aluno mostra o **Ã** da palavra **ALIMENTAÇÃO** que está no enunciado do exercício). Tracinho.**
 76. P: Hã?
 77. W: Tracinho.
 78. P: Tracinho? Esse daqui?
 79. W: Eu sei o que é.
 80. P: Espera que depois é a sua vez (Professora fala para outro aluno que se aproxima)
 81. **P: O que é isso daqui que você colocou? (Professora mostra a letra **Ã** que o aluno escreveu na primeira palavra)**
 82. **W: Uma cobrinha.**
 83. P: Uma cobrinha?
 84. W: Parece uma cobrinha.
 85. P: É? E o quê que ela faz aí?
 86. W: Hum... não sei.
 87. P: Não sabe?
 88. (Aluno responde negativamente com a cabeça).
 89. P: Por que você colocou ela?
 90. W: Porque eu queria.
 91. P: Por que você queria?
 92. (Aluno responde afirmando com a cabeça)
 93. P: Está escrito "cobra" aqui nela? (Professora mostra a primeira palavra **ÁOSAUM**)

94. **W:** Não. Só queria fazer isso daí.
 95. **P:** Ah tá, mas aí está escrito cobra?
 96. **W:** Não.
 97. **P:** Então por que você falou que era uma cobrinha?
 98. **W:** Vou escrever outra palavra.
 99. **P:** Escrever outra? Então tá. Qual?
 100. (Fala inaudível)
 101. (Aluno escreve UNBAURU)
 102. **P:** Lê pra mim o que você escreveu.
 103. **W:** Hum ...
 104. **P:** Lê.
 105. **W:** É...
 106. **P:** O que você escreveu aqui? Hum?
 107. **W:** Vou pensar.
 108. **P:** Vai pensar? Quando você olha pra ela, aqui ó, você não consegue lembrar o que você quis escrever? Consegue?
 109. (Aluno responde negativamente com a cabeça).
 110. **P:** Não?
 111. (Aluno responde negativamente com a cabeça).
 112. **P:** O jeito que você escreveu não ajuda você a lembrar o que você queria escrever?
 113. (Aluno responde afirmando com a cabeça)
 114. **P:** Ajuda?
 115. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 116. **P:** Então lê aqui. Você consegue ler.
 117. **W:** Eu preciso de ajuda pra mim ler.
 118. **P:** Hã?
 119. **W:** Preciso de ajuda.
120. **P:** Precisa de ajuda? Então você não consegue lembrar?
 121. **W:** É.
 122. **P:** Consegue ou não?
 123. **W:** Não.
 124. **P:** Não?
 125. (Aluno responde negativamente com a cabeça).
 126. **P:** O que eu você queria escrever? Você lembra?
 127. **W:** Macarrão já foi?
 128. **P:** Você queria escrever macarrão?
 129. (Aluno responde afirmando com a cabeça)
 130. **P:** É?
 131. (Aluno responde afirmando com a cabeça)
 132. **P:** Você sabe o que você conseguiu escrever aqui? (Professora mostra a palavra BAURU)
 133. **W:** Bauru.
 134. **P:** Hã?
 135. **W:** Bauru.
 136. **P:** Bauru. Como você sabe que é Bauru aí?
 137. **W:** Por que... por que você pôs... cadê? (Aluno folheia o caderno)
 138. **P:** E você queria escrever Bauru?
 139. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 140. **P:** Queria?
 141. (Aluno responde afirmando com a cabeça).
 142. **P:** Mas Bauru é um alimento?
 143. **W:** Aluno responde negativamente com a cabeça.
 144. **P:** E por que você escreveu Bauru ali?
 145. **W:** Porque eu não sabia.

Figura 6 - Escrita de WFANC



Fonte: Acervo da pesquisadora

WFANC possui um acervo de elementos culturais (letras diversificadas, acento de nasalidade, conhecimento de estrutura de sílaba – BAU-, conhecimento de estrutura de palavra - BAURU), mas não faz uso funcional destes. O “tracinho” usado

aleatoriamente (linhas 74 a 98) evidencia a escrita como mero ato externo, sem estabelecer nenhuma conexão interna, tampouco ter algum valor funcional.

Apesar de o aluno realizar a escrita de BAURU carimbada, inicia a marcação temporal-espacial somente nas extremidades da palavra “carne” (linha 29 e 32), sem realizar segmentação de sons. WFANC faz uso de elementos já conhecidos no nível da morfologia completa (BAURU) da palavra, mas que não corresponde à palavra que se desejou grafar. Escrita típica do desenho da escrita.

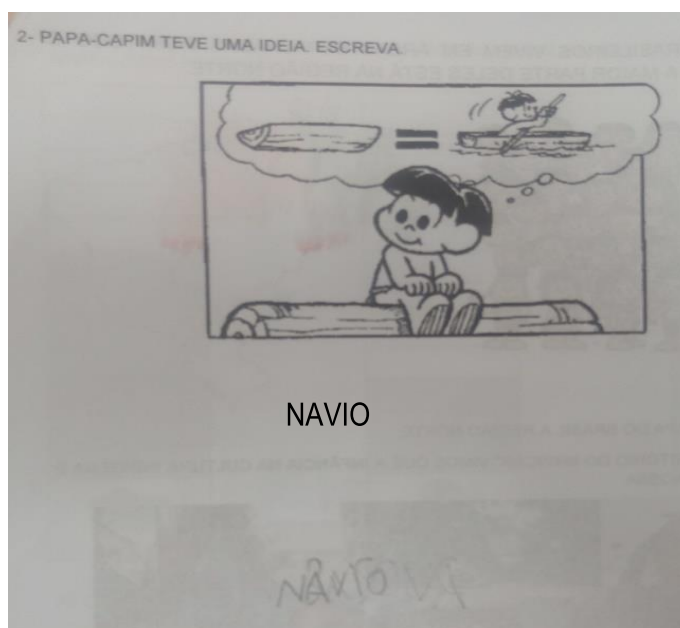
O quarto exemplo do desenho da escrita é o de APS

Enunciação transcrita nº 7

- (Professora fala o comando da atividade: Papa Capim teve uma ideia. Escreva. APS responde)
1. A: Pensando no barco.
 2. P: Ah é? Essa era a ideia dele?
 3. A: Uhum.
 4. **P: Então escreve a ideia dele pra mim.**
 5. **(Aluno escreve NAVIO soletrando a palavra barco).**
 6. **A: Barco.**
 7. **P: Pronto?**
 8. **A: Uhum.**
 9. **P: Lê pra mim.**
 10. **A: Escrevi navio.**
 11. **P: Hum?**
 12. **A: Escrevi navio.**
 13. **P: Não entendi.**
 14. **A: Escrevi navio.**
 15. **P: Leia pra mim. Vamos ver.**
 16. **A: Navio.**
 17. **P: Põe o dedinho embaixo.**
 18. **A: Navio (Aluno lê num fluxo contínuo)**
 19. **P: E o quê você queria escrever?**
 20. **A: Navio.**
 21. **P: Mas o que você falou que queria escrever?**
 22. **(Aluno apaga a palavra NAVIO que havia escrito)**
 23. **P: Qual foi a ideia do Papa Capim?**
 24. **A: Um barco.**
 25. **P: E o que você ia escrever?**
 26. **A: Navio.**
 27. **P: Não. O que você ia escrever?**
 28. **A: Barco.**
 29. **P: E aí você escreveu?**
 30. **A: Navio.**
 31. **P: Então vamos lá.**
 32. **P: No que ele estava pensando? Qual era a ideia?**
 33. **A: Barco.**
 34. P: Então vai.
 35. (Aluno escreve BA e diz):
 36. A: Não sei agora.
 37. P: Como?
 38. A: Não sei agora.
 39. P: O que você já escreveu?
 40. A: Eu escrevi barco, mas eu não sei...
 41. P: Escreve de um jeito que você consegue lembrar.
 42. **(Aluno escreve BAVOS).**
 43. A: Consigo lembrar assim.
 44. P: Como?
 45. A: Consigo lembrar assim.
 46. P: Não entendi.
 47. A: Consigo lembrar assim.
 48. P: Consegue lembrar assim? Então leia pra mim.
 49. A: Barco.
 50. P: Põe o dedinho embaixo. Vai.
 51. A: Barco (Aluno põe o dedo abaixo da sílaba BA).
 52. P: Leia de novo.
 53. A: Barco (Aluno põe o dedo abaixo da sílaba BA e V)
 54. P: Onde que está o BAR?
 55. (Aluno pega a borracha e tenta apagar, mas a professora pede para mostrar com o dedo onde está o BAR de barco).
 56. A: Fiz errado.
 57. P: Fez errado? O que está errado?
 58. (Aluno aponta para a letra V).
 59. P: Quer arrumar?
 60. A: Aluno apaga as letras VOS.
 61. (Professora pede para aguardar, pois ela fechará a porta).
 62. A: Não sei agora quê que é o CO.
 63. **P: Que você já escreveu?**
 64. **A: Barco. Eu fiz o BA.**
 65. **P: Você já fez o BA? Falta qual pedaço? Qual pedaço que falta?**
 66. **A: Barco. Barco.**
 67. **P: Escreve de um jeito que você consegue lembrar.**
 68. **A: Eu não sei. Não sei.**
 69. **P: Pensa num jeito. Um jeito que faça você lembrar.**
 70. **A: Mas eu não sei.**
 71. **P: O que você já escreveu?**
 72. **A: O BA.**
 73. **P: O BA. E agora? Falta qual pedaço da palavra?**
 74. **A: Barco.**
 75. **P: Hum?**
 76. **A: Barco.**
 77. **P: Falta barco?**
 78. **A: Aham.**
 79. P: Quantos pedaços tem a palavra barco?
 80. P: Tira o lápis da boca. Quantas sílabas tem barco? Conta pra mim.
 81. A: Duas.
 82. P: Como?
 83. A: Duas.
 84. P: Não entendi.
 85. A: Duas.

86. P: Então fala pra mim e conta no dedo. Deixa eu ver. Como a gente faz na sala. Vai.
 87. P: Fala alto
 88. A: Duas.
 89. P: Faz na mãozinha falando e contando no dedo.
 90. A: Duas.
 91. P: Baar co.
 92. A: Co.
 93. P: Então vai. Faz isso. Deixa eu ver.
 94. A: Barco.
 95. P: Olha aqui, Ayslam. Óh! BAR, CO. Qual pedaço você já fez?
96. A: O BA.
 97. P: Tah. E falta qual pedaço agora?
 98. A: Co.
 99. P: O co. E como que você pode escrever o CO?
 100. (Aluno olha para o alfabeto acima da lousa).
 101. A: Não sei.
 102. P: Hum?
 103. A: Não sei.
 104. P: CO.
 105. A: Eu não sei.
 106. A: Não sei fazer.

Figura 7 - Escrita de APS



Fonte: Acervo da pesquisadora

De acordo com o comando da atividade, a criança deveria falar qual a ideia que o personagem do quadrinho estava tendo e, depois, escrevê-la. APS interpretou que a ideia era “BARCO”. Porém, ao escrever tal palavra o faz soletrando-a, mas grafou “NAVIO” (linhas 1 a 33). Esse procedimento de escrita é mediado pela memória mecânica, usando como expediente o **campo semântico** da palavra que a própria criança mencionou como representação da ideia, a qual evocou outra (NAVIO), com significado parecido. Assim, a palavra evocada substitui a palavra intencionada. No dizer de Luria (1986, p. 35), “[...] a palavra não se esgota em uma “referência objetal” fixa e unissignificativa; que o conceito de “campo semântico”, evocado por cada palavra, é completamente real” (grifos do autor).

Para esse processo de escrita, APS selecionou, dentre os vários campos semânticos, um em específico (meio de transporte), o qual desencadeou nova escolha e

outro campo semântico (dentre todos os meios de transporte, a criança escolheu o aquático), e dentre todos os meios de transporte aquáticos, ele escolheu “navio”. Esse procedimento de APS demonstra um certo grau de complexidade no processo de generalização de conceitos, ao usar o critério da classificação de hiperônimo/hipônimo¹⁵. Assim, pelo campo semântico “meio de transporte aquático” a criança aposta resolver o problema de escrita: “navio” pode substituir “barco”. Nas palavras de Luria (1986, p. 35),

A presença deste “campo semântico”, dentre o qual o sujeito deve escolher cada vez, manifesta-se com toda evidência nos fenômenos amplamente conhecidos na literatura psicológica, de dificuldades de recordar palavras, estados nos quais a palavra procurada encontra-se como se estivesse “na ponta da língua” (o conhecido *tip of tongue phenomenon*, descrito Brown e MsNeill, 1966, quando a palavra procurada é substituída por outra, tomada no campo semântico comum)

Para realizar essa seleção, a criança eliminou muitas outras possibilidades de escrita, pois ela tinha a opção de escrever a palavra com um conjunto de letras associadas aleatoriamente. Esse tipo de raciocínio não foi o predominante nessa criança, nessa atividade de escrita, porém, não é legítimo desconsiderar tal passagem, ainda que tenha ocorrido num determinado curto espaço de tempo, concomitante com outros raciocínios menos complexos, numa mesma situação de ensino. É o que passamos a discutir agora.

No que se refere à escrita da palavra “barco”, o aluno apresenta uma relativa mediação da memória ao remanejar para o seu registro apenas a sílaba BA (linhas 35 a 42 e 63 a 78). Isso indica que está em transição entre os estágios de escrita: do desenho da escrita para escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica, que denominamos **desenho da escrita com algum significado**. Do ponto de vista da língua, a criança teve um comportamento para a escolha do expediente e outro ao grafar a ideia. O primeiro, embora seja realizado inconscientemente, é mais complexo que o segundo.

Os quatro casos acima discutidos organizam a escrita aproximando-se do núcleo de generalização do pensamento por *complexo associativo* pelo fato de se apegarem predominantemente aos aspectos sensoriais da escrita (forma). Assim, os quatro carimbam a escrita da palavra conhecida, porém, ressaltamos que a escrita de APS sinaliza um período de transição entre o *desenho da letra* e a *escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica*, na tentativa de escrever “barco”.

¹⁵ São dois conceitos que estabelecem entre si uma relação semântica. “Relação de sentido que se estabelece entre um termo específico e um termo mais abrangente (gato é hipônimo de felino e felino é hipônimo de mamífero)” (ILARI & GERALDI. **Semântica**. Ática: São Paulo, 2004, p. 88).

3.1.2 Escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica

Com uma relativa “desprotagonização” da memória para a formação da escrita o núcleo que vai ocupar o espaço de generalização é o do *pensamento por complexo coleção*. Esse núcleo “se baseia em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 185). Na alfabetização, essa experiência prática é entendida como as experiências da prática social da leitura e escrita, já tidas, e que, agora, possibilita ao sujeito colecionar mais elementos do sistema de escrita, ainda que não os use de modo totalmente adequado, por exemplo, o uso de sinais diacríticos. É uma espécie de generalização “melhorada”, em relação à anterior, pois o aluno opera com uma heterogeneidade de elementos culturais (letras) que têm o caráter de complementar a produção escrita da “palavra”. Nessa complementação, a função memória dá espaço para a função percepção, que, sutilmente, torna-se figura e mostra-se, sobretudo, pelo trânsito espaço-temporal e, por meio da seleção de grafemas que coincidem com os fonemas da palavra que se quer escrever. O desenho da palavra transforma-se, então, numa **escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica**. Entretanto, a coincidência sutil origina-se, aqui, da experiência prática com a escrita de nomes familiares, cabeçalho, propagandas, etc, cujos contextos linguísticos (letras e sílabas) são remanejados para as extremidades da palavra a ser grafada. Logo, tem se, aqui, o início da relação temporal-espacial que marca um comportamento linguístico mais complexo.

Para ilustrar a *escrita com rudimentos de transferência sonora para gráfica* apresentamos duas produções de crianças diferentes.

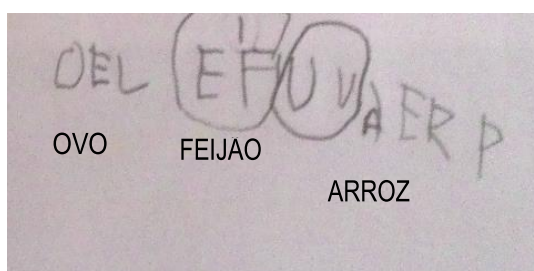
Enunciação transcrita nº 8

(Professora fala o comando da atividade: escrever o seu pedido para uma alimentação saudável. Aluno responde e professora sugere)

1. P: Então, anota aí pra eu não esquecer.
(Aluno escreve OEL EFU).
2. P: Já?
3. A: Uhum.
4. P: Lê pra mim.
5. A: É,é,é... ovo, arroz, feijão.
6. P: Lê de novo.
7. A: Ovo, feijão.
8. P: E o arroz que você leu antes?
(Aluno acrescenta as letras VIERP).
9. P: Lê pra mim. Vamos ver.
10. A: Ovo, feijão, arroz.
11. P: O que é isso aqui que você colocou? Ah não é nada. É sujeira da borracha. Achei que era um pontinho. Tá joia, então.
[...]
12. P: Você colocou uma coisa aqui em cima da letra F. O que é isso daqui?
13. A: Apaga.
14. P: Não sei. O que é?
15. P: Hã?
16. A: Hã?
17. P: O que é isso, aqui, que você colocou em cima do F?
18. A: A letra K.
19. P: Hã?
20. A: K.
21. P: Não entendi. O que é isso, AFCR?

22. A: Letra K.
 23. P: Ah! Letra K.
 24. P: Isso daqui? (Professora aponta para o risco que o aluno fez em cima da letra F)
 25. P: Essa marquinha, aqui, ó? Isso aqui? (Professora circula o risco) É a letra K?
 26. A: Não.
 27. P: Não? O que é?
 28. A: Letra “feijão”. Por causa que eu pus o negocinho pra saber que é “feijão”.
 29. P: O que você colocou para saber que é feijão?
 30. A: Um xis. Um pauzinho.
 31. P: Um pauzinho? Isso faz você lembrar que é feijão
 32. A: Aham.
 33. P: Então, lê de novo. Vamos ver.
34. A: “Ovo”, “feijão” e “arroz”.
 35. **P: Como você sabe que, aqui, é ovo?**
 36. **A: É que a letra “O” começa primeiro.**
 37. P: Hum... E o “feijão”? Onde está escrito “feijão”? (Aluno mostra com o dedo as letras EFUV).
 38. P: Faz um círculo pra mim no “feijão”. (Aluno circula as letras “E” e “F”).
 39. P: Tudo isso é “feijão”?
 40. A: Uhum... Só isso.
 41. P: Então, lê pra mim, agora.
 42. A: “Ovo”, “feijão” e “arroz”.

Figura 8 - Escrita de AFCR



Fonte: Acervo da pesquisadora

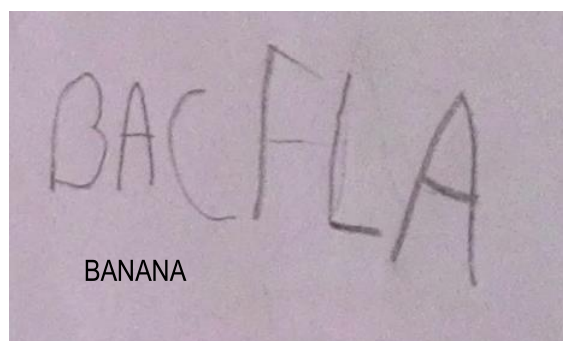
Da estampagem da escrita resultada da memória fotográfica encaminha-se para uma escrita com relativa mediação da memória, com ajuda de um conjunto heterogêneo de elementos do sistema de escrita da língua portuguesa (letras, pontos, diacríticos etc) os quais assumem o estatuto de coleção. AFCR, munido de uma coleção de elementos culturais composta de letras e sinais diacríticos, apresenta uma sensibilidade sonora no início da escrita de “ovo”, grafada OEL. Esta motivação ativa a recordação da palavra (linhas 35 e 36).

Embora essa escrita não compreensível opere com a heterogeneidade de elementos, que têm o caráter complementar na produção escrita da “palavra”, o traço em comum é que, entre eles, há o pertencimento ao sistema de língua escrita. Grande parte desses elementos incluídos na coleção para formar o “todo único”, com valor funcional de palavra, não são os grafemas correspondentes aos fonemas instituintes da palavra que se deseja escrever. No caso, há a coincidência, apenas, da vogal **O**. Sobre o acento agudo na letra **F** (linhas 25 a 32), há o indício de que essa marca usada pelo aluno pode ser um signo auxiliar para relembrar a palavra feijão.

Enunciação transcrita nº 9

- (Aluna escreve o alimento saudável que mais gosta grafando BACFAC)
1. I: Pronto.
 2. P: Lê pra mim.
 3. **I: Ba (Aponta para a sílaba BA), na (Aponta para as letras CF), na (Aponta para as letras AC).**
 4. P: Lê de novo sem o lápis. Põe o dedinho.
 5. **I: Ba (Aponta para a sílaba BA) Na (Aponta para as letras CF), Na (Aponta para as letras AC).**
 6. **P: Qual é o BA?**
 7. **I: É o B e o A.**
 8. P: Bana. Qual que é o NA?
 9. A: É o L.
 10. P: Mostra aí pra mim na palavra qual é o nã.
(Aluna responde apontando para o C e o F).
 11. A: É o C e o F.
 12. P: “Banana”. E o NA?
(Aluna aponta para o AC e diz)
 13. A: É o C e o A, mas eu pus o A e o C. Eu esqueci.
 14. P: Ah é. Você quer apagar?
 15. I: Aham (Aluna responde com a cabeça afirmando).
(Aluna apaga enquanto professora diz)
 16. P: O C e o A não fica CA?
 17. A: Fica.
 18. P: E tem CA em banana?
 19. A: Não.
 20. P: E agora?
 21. A: Apaga.
 22. P: Apaga? Então, qual letra que é? Ba na na.
 23. A: É o L e o A.
 24. P: Você escuta o L e o A?
 25. I: Aham.
 26. P: Então termina de escrever pra mim. Vamos ver.
(Aluna acrescenta o L e o A).
 27. P: Lê pra mim.
 28. **A: Ba (aponta para a sílaba BA), na (aponta para as letras CF), na (aponta para as letras LA).**
 29. P: Você acha que é assim que escreve banana?
 30. A: Eu acho.

Figura 9 – Escrita de IVPM



Fonte: Acervo da pesquisadora

A experiência prática com escrita de palavras em outros contextos serve de parâmetro para efetuar generalizações na escrita de outras. No caso da escrita de IVPM, a experiência diária com a escrita do cabeçalho, no qual consta a palavra “Bauru”, possibilita que a aluna remaneje os grafemas comuns da palavra conhecida/internalizada (BAURU) para a palavra que deseja escrever (BANANA), tanto na combinação das letras quanto na posição que ela ocupa nas duas palavras. Essa possibilidade (indícios de uma relação som-grafema) acontece, também, no nível da sílaba (linhas 6 e 7).

Neste estágio de escrita, ocorre o início da consciência do valor linguístico, qualidade que permite a criança fazer o remanejamento de parte de uma palavra para o todo de outra, realizando reflexões embrionárias não só com os sons da fala (Fonética)

mas também com os sons da língua (Fonologia). Operando com os dois tipos de sons, a criança começa a ter noção de que existem dois sistemas: o da fala e o da escrita. Esse princípio de consciência da existência de dois sistemas de língua impulsiona a fazer as primeiras relações entre eles, culminando no movimento de rudimentos da correspondência entre som e letra. Em outros termos, no “todo único”, valor funcional de palavra, inicia-se uma organização da língua e, no caso de IVPM, a organização ocorre no nível da sílaba, somente na inicial da palavra. Diferentemente do caso de AFCR, discutido acima, que ocorre no nível do fonema.

3.1.3 Escrita flutuante

A escrita com rudimentos sonoros no nível fonemático, no contexto das extremidades das palavras, modela-se rumo a uma estrutura linguística superior, a da sílaba, que se encaminha à notação gráfica da palavra para a morfologia elementar. Logo, é possível apontar uma ascensão qualitativa no desenvolvimento da escrita no alfabetizando, uma espécie de **escrita flutuante**. Por meio de uma relação temporal-espacial, a criança faz a transferência da forma sonora da fala (temporal) para a forma gráfica da escrita (espacial). Com uma percepção refinada, em *status* de figura, não são quaisquer letras que entram na constituição da palavra, mas sim aquelas que correspondem aos fonemas que instituem a palavra que se deseja grafar. Igualmente, tais letras não são usadas mais em quaisquer contextos, mas em determinados contextos, ou seja, o uso das letras passa a ser regulado pelo enriquecimento do campo perceptual auditivo (fonema) em contradição com o visual (grafema). Entretanto, o contexto de produção é um fator necessário para o entendimento dessa escrita. A complexidade do sistema de escrita não é compatível com o sistema fonético e essa transferência da forma sonora para a forma gráfica não se dá em uma relação de um fonema para um grafema. O fonema pode ser representado graficamente por um símbolo, não necessariamente uma letra, cujo nome tem uma semelhança sonora com o som de uma ou mais letras que compõem a palavra.

Esse refinamento na forma linguística foi conquistado pelo refinamento do núcleo de generalização do pensamento por complexo; do coleção avança para o cadeia. De acordo com Vigotski (2001, p. 185), o complexo cadeia “[...] é uma fase inevitável no processo de ascensão no domínio de conceitos”. Para ele, nesse complexo, a

generalização “[...] se constrói segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia” (VIGOTSKI, 2001, p. 186). O referido autor ressalta que esse núcleo caracteriza o pensamento por complexo em si, pois nele “não existe vínculo hierárquico nem relações hierárquicas entre os traços. Traços são essencialmente iguais em seu significado funcional” (VIGOTSKI, 2001, p. 186).

Assim, em analogia ao processo de internalização da linguagem, o complexo cadeia é o elo entre o ato externo e o ato interno da escrita. Ou seja, o complexo cadeia é o mediador e o indício da escrita simbólica e assume a forma do pensamento complexo por coleção (faz a relação temporal-espacial, de modo condensado, porém, com mais complexidade) e a função do complexo difuso (regulação de qual letra usar, porém no nível fonêmico).

O complexo cadeia como elo não ocorre somente nos processos fonológicos, mas também nos morfológicos, cujo morfema lexical já está sendo gestado nesse estágio da escrita e é reconhecido pelo contexto de produção. No entanto, ainda carece de uma acuidade sonora para, entre os fonemas grafados na tentativa de escrever a palavra em questão, intercalar outros que vão modelando a morfologia diferencial, conquistada no estágio seguinte.

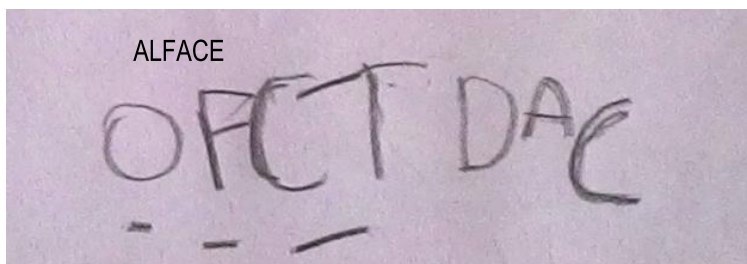
A **escrita flutuante** é elucidada por dois casos: MFFM e GMB

Enunciação transcrita nº 10

- (Aluna pensa em quais alimentos saudáveis gosta para listar na atividade dada pela professora).
- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. [...] 2. MF: Olface! 3. P: Então vai.
(Aluna verbaliza os sons das sílabas enquanto escreve OFC)
[...]
(A ponta do lápis quebra. Interrupção. Professora pede para que aluna leia o nome do alimento que escreveu OFCT) 4. MF: Sa, la, da.
(Aluna imediatamente acrescenta a letra D). 5. P: Salada? Não era alface? Você mudou?
(Aluna fica pensativa). 6. MF: Olface! 7. P: Como? 8. MF: Olface. 9. P: Leia para mim. 10. MF: Ol, fa, ce.
(Aluna lê com pauta apontando para as letras O, C e D). 11. P: Leia de novo. Vamos ver com o dedinho. 12. MF: Ol, fa, ce.
(Aluna lê com pauta apontando para as letras O, F e C) 13. P: E aqui? (Professora pergunta apontando para as letras TD). Não usa? | <p>Aluna responde negativamente com a cabeça.</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. P: Hã?
(Aluna responde negativamente com a cabeça) 15. P: Não? Tem certeza? 16. MF: Eu acho que não.
(Aluna acrescenta a letra A após a letra D). 17. MF: Terminei. 18. P: Leia para mim. 19. MF: Ol, fa, ce. (Aluna lê com pauta apontando para as letras F, T e A)
(Aluna acrescenta a letra C após a letra A). 20. MF: Pronto! 21. [...] 22. P: Tem mais algum alimento? 23. (Aluna responde negativamente com a cabeça.) 24. P: Mais nenhum? E o brócolis? Hã? 25. (Aluna ri envergonhada.) 26. P: Você não falou na sala de aula que gostava de brócolis? 27. MF: Eu também gosto de brócolis. 28. P: Ah! Eu também. É uma delícia. 29. MF: Às vezes eu ataco a salada. 30. P: É? 31. MF: Eu como tudo.
[...]
MF: Bró, co, le. (Aluna lê com pauta apontando para as letras O, O e S) |
|--|--|

32. P: Como você sabe que acaba com S?
 33. (Aluna fica sorridente).
 34. P: Hã?
 35. MF: É porque eu vi no... Como chama do... No negócio do... É do... Não lembro do papel... lá que vem no saquinho.
 36. P: Ah! Na embalagem?
 37. MF: Aham.
 38. P: Você viu um S lá?
39. (Aluna responde afirmando com a cabeça).
 40. P: Hum.
 41. MF: Ai eu coloquei no meu caderno e lembrei.
 42. P: Ah tá. Entendi.

Figura 10 - Escrita da MFFM



Fonte: Acervo da pesquisadora

MFFM tem consolidada a relação temporal-espacial e faz as relações no campo da alfabetização tentando coordenar o conjunto de elementos que a atividade da escrita implica (linhas 2 a 16).

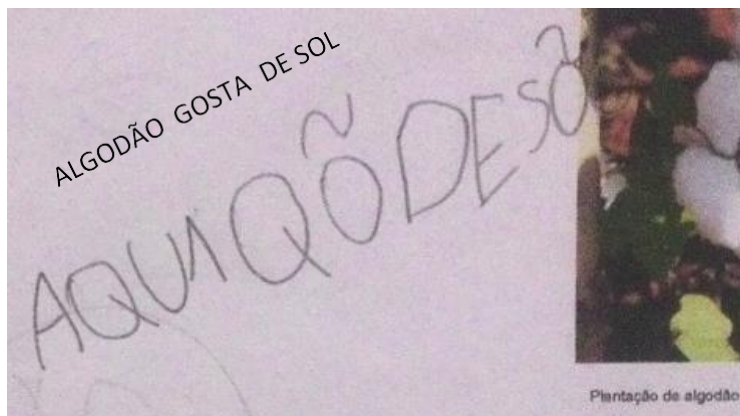
Nesse complexo, ocorre um salto qualitativo. A aluna faz a transferência da forma sonora da fala (temporal) para a forma gráfica da escrita (espacial). Essa transferência regula uma escolha, ou seja, não são quaisquer letras que entram na constituição da palavra e nem em qualquer lugar. A seleção corresponde aos fonemas que constituem a palavra desejada. Quando, por um lapso, ocasionado pela quebra da ponta lápis, a aluna muda a palavra na leitura e imediatamente adiciona a letra D. A sensibilidade sonora é tanta que a sua confusão tem justificativa: aluna tem conflito com letras *homorgânicas*¹⁶(T/D), tolerável para o momento de aprendizado da escrita.

Contudo, dada a complexidade do sistema de escrita, que não é compatível com o sistema fonético, essa transferência da forma sonora para a forma gráfica não se dá

¹⁶ Consoante idêntica a outra com relação ao modo de articulação, à zona de articulação e ao papel das cavidades bucal e nasal, mas diferente quanto à sonoridade, de forma que uma é surda e a outra, sonora. Assim, por exemplo, /p/ tem os traços (traços fônicos) *oclusividade*, *bilabialidade* e *oralidade*, também ocorrentes em /b/. Contudo, /p/ tem o traço *não-sonoridade* (*surdez), ao passo que /b/ possui o traço *sonoridade*; em outras palavras, uma é surda e a outra é sonora. O mesmo ocorre em outras consoantes, como /f/ e /v/. Ambas são constritivas-fricativas, labiodentais e orais, mas a primeira é surda e segunda, sonora. Na produção de /f/, não há vibração das cordas vocais e na emissão de /v/ isso ocorre. Exemplos de outros pares homorgânicos: /t/ e /d/, /k/ e /g/, /s/ e /z/, /ʃ/ e /ʒ/. (Disponível em <http://www.pauloherndes.pro.br/glossario/h/homorganica.html>. Acesso em 22 out 2017).

necessariamente de seu fonema para seu respectivo grafema. O caso abaixo representa tal complexidade.

Figura 11 - Escrita do GMB



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na escrita de GMB¹⁷, observa-se que o fonema representado, graficamente, por um símbolo, cujo nome tem uma semelhança sonora com som das letras que compõem a palavra, ou seja, a pronúncia do número 1 (um) foi representado pelo aluno como um som da sílaba final da palavra “algodão” [dãum]. Mas, antes desse número, o alfabetizando colocou a letra U, portanto, é possível que a mediação da fala na escrita do ditongo “ão” tenha prolongado esse som nasal, cuja extensão sonora, por sua vez, estimulou a escolha, não por acaso, dessa letra. Outra dificuldade visível aparece na relação som/letra: i) há a troca do fonema sonoro [g] para o fonema surdo [k] representado pela letra Q; ii) o som aberto da letra O é marcado pelo diacrítico ~ (til).

Assim, em analogia ao processo de internalização da linguagem, na perspectiva Histórico-Cultural, o complexo cadeia equivale à função de elo que a fala egocêntrica tem entre a fala social e a interior. É a partir desse complexo que o aprendiz vai realizar atividades intrapsicológicas e, conseqüentemente, entender o mecanismo da escrita.

¹⁷ A situação de escrita de GMB não tem a transcrição em virtude da falta de autorização dos responsáveis, na época.

3.1.4 Escrita transliterada

O primado da função em relação à forma leva o aprendiz a produzir uma escrita mais complexa, isto é, mais completa do ponto de vista morfológico, justamente por fazer a escolha das letras que correspondem aos sons da cadeia falada.

Na alfabetização essa generalização é manifestada por uma **escrita transliterada**. Nesse estágio, a escrita da palavra oscila nos limites das relações fonema-grafema, inferidas pelo alfabetizando a partir da complexidade do sistema de escrita (regulares diretas, regulares contextuais e irregulares). Dessas inferências, desdobram-se outras relações, culminando uma escrita caracterizada como indecisa no que diz respeito à relação fonema-grafema em determinados contextos, especificamente nos quais em que há uma disputa de letras para o mesmo som e naqueles em que sons diferentes podem ser representados pela mesma letra. Esse complexo de relações grafofonêmicas requer do alfabetizando atenção voluntária para fazer a escolha da letra correta, bem como a percepção auditiva-visual de tal letra dentro de um conjunto sonoro igual, mas com grafia diferente.

O problema da complexidade sonora-gráfica estende-se para toda e qualquer regularidade e irregularidade do sistema linguístico. De processos fonológicos passa-se a generalizações de processos morfológicos, como o caso da flexão e da derivação. Por exemplo, a criança passa a projetar desinências verbais de verbos regulares para os irregulares: “sabo” no lugar de “sei” e “fazi” em vez de “fiz”. A regularidade da língua é, para a criança, nesse estágio, a base para as escolhas sonoras, mórficas, sintáticas e semânticas para compor a escrita, que se estendem para outros níveis linguísticos, como a construção de gênero (“caso” é o masculino de “casa”), grau (“gala” para “galinha” em oposição a “pintinho”) etc. Embora haja uma incoerência do ponto de vista do mundo lógico-objetivo, há uma coerência do ponto de vista da língua cujo sistema permite tais construções: a regra padrão do gênero em português é marcado pelo morfema –o em oposição ao morfema zero dessa marca que indica o gênero feminino; o sufixo –inha marca o grau diminutivo feminino e o aparecimento dessa marca na palavra “galinha” é generalizada pela criança como sufixo e não como parte do morfema lexical da palavra; os verbos de primeira conjugação terminados em –ar, conjugados no presente do indicativo tem a seguinte estrutura: utilização do mesmo radical (morfema lexical) com acréscimo de morfemas gramaticais de tempo, pessoa, número e modo. Nos verbos

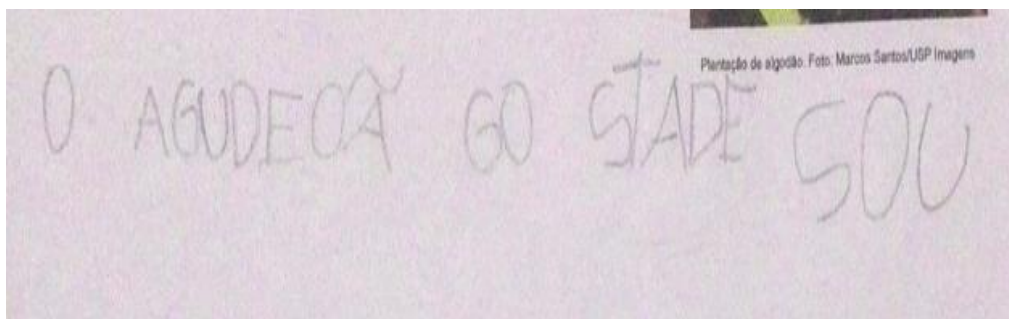
irregulares o radical sofre alteração total ou parcial e os morfemas tanto lexical como gramatical são modificados. A contradição entre o sistema da língua falada e o da escrita, bem como entre as regras da regularidade e as da irregularidade requer do aprendiz da língua escrita a mobilização das funções atenção-percepção às regras do sistema da língua. De acordo com Martins (2013, p. 141), a “atenção-percepção operam em íntima unidade, em uma relação de qualidade recíproca, isto é, atenção corrobora a acuidade perceptiva tanto quanto o campo perceptual mobiliza a atenção”. Assim, tais funções alcançam o estatuto de figura nesse estágio do processo de alfabetização.

Essa escrita, segundo Vigotski (2001, p. 189), é mediada por um pensamento que os “[...] vínculos se baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes, na medida em que o complexo combina objetos que estão fora do conceito prático da criança”. Nesse tipo de pensamento, a generalização se faz pelo desprezo das leis objetivas, ou seja, “[...] a criança produz precisamente nos campos do seu pensamento que não se prestam a uma verificação prática, noutros termos, nos campos do pensamento não concreto e não prático” (VIGOTSKI, 2001, p. 189).

Nas turmas de alfabetização a consequência dessa instabilidade da forma da palavra é o desprezo das leis do sistema da escrita, cujas violações são materializadas nas circunstâncias de escrita fonética (apagamento, permutas de oposição surda/sonora, ditongação, semivocalização), segmentação (hiperssegmentação e hipossegmentação), hipercorreção, troca, omissão e acréscimo de letra, características da escrita transliterada.

A **escrita transliterada** é elucidada pela escrita de MGO.

Figura 12 - Escrita de MGO



Fonte: Acervo da pesquisadora

Considerando que a inferência subjetiva é o núcleo do difuso e que ao falarmos regulamos nossa fala pelo acento, mas escrevemos por unidade de sentido, a aluna

despreza as leis do sistema da escrita, porque tem a fala como base para escrita (GO STADE). Assim, nos registros gráficos, por influência do oral, ocorre uma hiperssegmentação, escrita separada quando deveria ser junto, e uma hipossegmentação, escrita junta quando teria que ser separado. Em SOU (sol) a uma troca é guiada pela oralidade e é justificada pela *semivocalização*, ou seja, há a transformação da consoante L em uma semivogal U. A organização da palavra algodão, grafada de AGUDEOÃ, pode ser explicada pela: 1) omissão de um fonema L em virtude da características das vogais: são audíveis em comparação com a consoante; 2) a presença da letra E na composição da sílaba DÃO se refere a influência do nome da letra no ato de compor a sílaba: “DE” com o “ÃO”; 3) troca de posição em ãO.

3.2 Escrita cultural

A transformação da escrita fonética na escrita ortográfica, sendo a última gestada nos estágios anteriores de escrita e consolidada pela mediação do ser mais desenvolvido, acontece ao mesmo tempo à apresentação das leis objetivas do sistema de escrita. É nesse momento crucial do desenvolvimento da escrita que a internalização das regras do sistema de escrita se automatiza, cedendo o nível da consciência das operações com o instrumento de expressão exterior (“meios de representação de sons”) para a expressão das ideias (interior). Tal escrita é típica da mediação do complexo pseudoconceito.

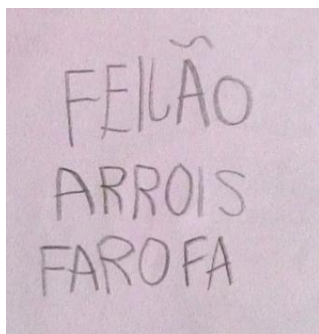
No pseudoconceito o núcleo de generalização é caracterizado em termos externos, um conceito, em termos internos, um complexo (VIGOTSKI, 2001, p. 190). Isto é, há uma combinação complexa de uma série de objetos idênticos ao conceito, mas que não são conceitos pela sua natureza. No nível da língua, isso se manifesta na morfologia completa e desdobramento sintático-semântico, cuja forma da escrita é a **escrita cultural propriamente dita**. Em analogia à psicologia ingênua, o segundo estágio da internalização da linguagem, o pseudoconceito permite trazer à tona a acumulação gradual das experiências psicológicas, no fato de a criança assimilar as estruturas e as formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes. Ou seja, há uma gradação, no nível discursivo, o que nos faz afirmar que, sobre a língua, encerra-se, aqui, o processo de aquisição da língua escrita e inicia-se o processo de seu desenvolvimento.

A escrita abaixo exemplifica a escrita cultural.

Enunciação transcrita nº 11

- (Aluno escreve o alimento que gosta).
1. P: Leia para mim.
(Aluno passa o dedo num fluxo contínuo)
 2. G: Feijão.
 3. P: Tem mais ou não?
 4. G: Não... Arroz.
(Aluno escreve e pergunta após escrever as duas primeiras letras)
 5. G: **Tem dois “R”?**
 6. P: **Se tem dois “R”?**
 7. G: **É.**
 8. P: **Você acha que tem?**
 9. G: **Acho.**
 10. P: **Por quê?**
 11. G: **Porque é “RRO”.**
 12. P: **É forte?**
 13. G: **É.**
Aluno volta a escrever e sussurra:
 14. G: Arroz

Figura 13 - Escrita de GMB



Fonte: Acervo da pesquisadora

A segunda palavra do registro de GMB (arrois) indica que, inicialmente, a escrita como espelho da fala. Apesar da diminuição progressiva da fala na organização da escrita da palavra, no ato de escrevê-la, durante os casos investigados, notou-se a influência da fala na escrita de palavras compostas por fonemas que são representados por várias letras, como o caso do [s], e de determinadas letras que representam dois ou mais sons (caso da letra **r** e da letra **s**) – linhas 5 a 11.

Essa diminuição da fala implica a mudança gradativa da ordem do simbolismo da escrita. Embora, neste estágio do desenvolvimento da escrita, esta seja ainda simbolismo de segunda ordem, a produção da escrita não observa as convenções ortográficas. Por isso o referido aluno apresenta, além da letra espelhada (J), um processo de ditongação em palavras que terminam com sílaba travada, no caso **ARROZ**. Ou seja, ele usa de letras que não pertencem ao conjunto da palavra escrita, mas que têm o mesmo fonema.

Logo, a escrita, com uma combinação complexa de elementos culturais da língua, assume, por um lado, uma forma linguística conforme as convenções, no que se refere ao significante. Por outro lado, no plano do significado, leva a transcender para outro nível da língua: o sintático, que, por sua vez, requer o uso de nexos internos para estabelecer as relações de sentido, que se encaminha para o nível sintático-semântico. Esse processo é feito por um desdobramento gramatical, definido por Vigotski de *deliberado fluir do significado*, o qual não é permanente, pois, no nível semântico, este é atualizado contextualmente. Portanto, o contexto é um fator a ser considerado na semântica desdobrada paulatinamente. Ressalta-se que esses comportamentos complexos não seguem uma “linearidade” da parte para o todo, uma vez que a forma condensada do significante, da **escrita flutuante e transliterada**, assume um valor sintático, do ponto de vista interno.

O quadro a seguir sintetiza as características dos quatro estágios de escrita acima postulados, que foram observadas como comuns aos processos de desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Quadro 6 – Desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização

Núcleo de Generalização	Níveis da língua	Características dos estágios da escrita
Traços sensoriais comuns são evidências imediatas.	Modelagem do fonema	<p>- Desenho da escrita A escrita é composta por uma seleção de palavras (nome próprio, nome de familiares, cabeçalho escolar, marcas de produto, sinalização...) ou de símbolos (letras, números, sinais diacríticos, pontuação etc) da cultura restritos ao cotidiano. Há uma tendência para a leitura globalizada e ancorada na memória mecânica e/ou fotográfica. Contudo, para se conquistar essa memória pressupõe-se que o sujeito atentou nas características do objeto. Assim, a atenção opera intrinsecamente com a memória mecânica.</p>
A estampagem da escrita resultada da memória não mediada encaminha-se para uma escrita com relativa mediação da memória e com rudimentos de percepção auditiva, distinguindo som da letra inicial da palavra. Nesse trabalho a criança amplia seu campo perceptual da escrita e a forma com um conjunto heterogêneo de elementos do sistema de escrita da língua portuguesa (letras, pontos, diacríticos etc) os quais assumem o estatuto de coleção.		
Complementa a funcionalidade do objeto.	Nível fonemático	<p>- Escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica Ocorrem as primeiras relações entre sons e símbolos gráficos no início da palavra, tanto no nível do fonema quanto no da sílaba, motivadas pela experiência prática com a escrita. Além dos já apontados no complexo associativo, acrescentam-se o nome da letra, o acento etc. Tais relações são mediadas por uma memória apoiada pela percepção e por rudimentos do pensamento abstrato, materializados por um processo autônomo, que desencadeia as primeiras generalizações (transferência de um fonema ou uma sílaba de palavras conhecidas na escrita de palavras desconhecidas). Essa memória é, aqui, denominada <i>intermediária</i> entre a memória <i>fotográfica</i> e a <i>voluntária</i>. Operando em relação estreita com a memória estão a atenção e a percepção. Sem o refinamento dessas funções não se pode avançar em novas formas de escrita. Já, no interior da palavra, há uma escolha aleatória de elementos gráficos, os quais podem ou não manter uma relação funcional com a escrita da palavra em questão. Leitura, ainda globalizada, embora apresente uma regulação no contexto onde ocorreu a transferência sonora para a gráfica.</p>
Fortalece a relação temporal/espacial sinalizada na Escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica , entretanto, a estrutura silábica do ponto de vista do significante convencional, que parecia estar consolidada, na escrita seguinte, vê-se que a sílaba é condensada em apenas uma letra. A transformação gráfica desse estágio de escrita para o próximo materializa o movimento de evolução/involução inerente na aprendizagem da escrita.		
Conjunto de fatores para o campo de uma sequência perceptual	Morfologia elementar	<p>- Escrita fluente Faz uso de elementos culturais de tipos variados, organizados a partir da relação temporal-espacial na escrita da palavra, em cujo processo há escolhas de elementos, qualitativamente, compatíveis com a sua sonoridade, mediadas pela memória e percepção já requalificadas. A leitura é caracterizada pela regulação fonema-grafema.</p>
Há uma diminuição progressiva da fala para organizar a escrita da palavra no ato de escrevê-la. Essa diminuição da fala implica a mudança gradativa da ordem do simbolismo da escrita, embora, neste estágio do desenvolvimento da escrita, esta seja, ainda, simbolismo de segunda ordem, pois, aqui, começa-se a fazer as relações de transliteração que a atividade da escrita implica.		
Inferência subjetiva com marcas da pseudointelectualidade (despreza as leis objetivas)	Morfologia completa segundo as leis fonéticas	<p>- Escrita transliterada Na organização da escrita, a relação fonema-grafema ocorre na relação temporal-espacial de modo compreensível, do ponto de vista do significante. Nesse estágio, a escrita ainda é guiada pela fala, fato que explica a manutenção da escrita fonética, a qual, porém, só ocorre na relação fonema-grafema em dois casos: 1) relações determinadas a partir da posição da letra na palavra e 2) em casos de concorrência de letras diferentes para o mesmo som, independente do contexto linguístico. Assim, a escolha de uma determinada letra regulada pela criança, na relação fonema-grafema nos dois modelos acima, pode não ser a que corresponde à convenção ortográfica. Essa escolha não acertada não se deve ao desconhecimento do funcionamento do sistema de escrita, antes, indica uma ampliação do conhecimento desse sistema e não o contrário, isto é, a criança supera o critério fônico e toma consciência da arbitrariedade da língua. A leitura detém-se, exclusivamente, na escrita.</p>
A fala deixa de permear a escrita e esta passa a ser simbolismo de primeira ordem, cujo objeto consciente é a expressão de pensamento e operações internas a serviço da interação social.		
Conceito na aparência e complexo na essência	Morfologia oficial e desdobramento sintático-semântico	<p>- Escrita cultural Finda-se o processo de aquisição do sistema da escrita e, a partir daí, opera-se com os princípios desse sistema já nas convenções da língua. Por assim acontecer, a criança faz uso das estratégias epilinguísticas (operações que se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreção, reelaboração, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc.) (PACHECO, 1997, p. 70). A leitura relaciona escrita e mundo.</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A história do desenvolvimento da escrita (HDE) que acabamos de ensaiar não é puramente linear. De acordo com Vigostki (2003, p. 140), “ela não segue uma linha única direta na qual se mantenha algo como uma continuidade clara de formas”. Nas palavras desse autor:

[...] não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído. [...] mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento – os conceitos – a criança não abandona formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 228).

Neste sentido, entende-se que, diante da complexidade do sistema de escrita e do processo de aquisição da linguagem escrita, o alfabetizando está exposto a possibilidades de pensamentos mais rudimentares na modelagem da escrita.

4.3 Invenções das crianças para escrever: expedientes como signo auxiliar

Neste trabalho, a palavra “invenção” ganha um valor central, pois desse ato interno, resulta insinuações com função de signo auxiliar para se recordar de algum conteúdo. Assim, por “invenção”, compreendermos ser um meio de a criança criar o seu próprio sistema de escrita reunindo símbolos, signos para escrever. Nesta esteira, o significado também ganha relevância no desenvolvimento da escrita. Para Vigotski,

o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceito é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 398)

É justamente no significado da palavra que Vigotski atribui a esta ser conteúdo tanto de linguagem quanto de pensamento. Para ele

[...] o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso [linguagem] e intelectual [pensamento], mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 398) (grifo do autor).

Considerando que o significado é conteúdo tanto de pensamento quanto de linguagem é nele que se concentra o problema do aprendizado da linguagem escrita. Para escrever, ora a criança foca no significado, ora no significante, ora numa relação dialética entre ambos. Quando a criança entende o mecanismo da escrita, sem antes ainda dominá-la, escreve tomando como ponto de partida o significado do que lhe foi solicitado a escrever. Nesse caso, a escrita inicial é expressada por desenhos e ou por marcas subjetivas criadas por algum expediente instrumental que conecta tal marca a seu significado. Essas marcas servem de funcional auxiliar que equivale ao significante e o conteúdo recuperado por tais marcas forma o significado. A união desses contrários (significante mais o significado) forma a unidade sgnica da realidade representada. Esse movimento é sintetizado por Luria (2016, p. 160) pela seguinte fórmula:

Figura 14 - Fórmula da escrita segundo Luria



Fonte: LURIA (2016, p. 160)

A escrita da criança a partir do significado, ou seja, a partir de atos internos, é formada por desenho e ou marcas subjetivas, tanto na fase da pré-história da escrita quanto na aprendizagem da escrita cultural. No que se refere aos fatores/expedientes usados na pré-história da escrita, *imitação, quantidade, forma (cor) e desenho*, para dizer alguns deles, reaparecem, porém com funções diferentes. Contudo, é digno de notar que o quê, na pré-história da escrita era forte, como a cor, o tamanho, por exemplo, na escrita cultural é uma invenção fraca, funcionando como um signo ostensivo. Abaixo, apresentamos os expedientes encontrados na análise das escritas das crianças.

a) Cópia da escrita

Na pré-história da escrita, a imitação era materializada em zigzague em linhas reta imitando a escrita do adulto. Na HDE, a imitação materializa-se sob a forma de cópia fiel da palavra ou combinação aleatória de letras (cópia da letra).

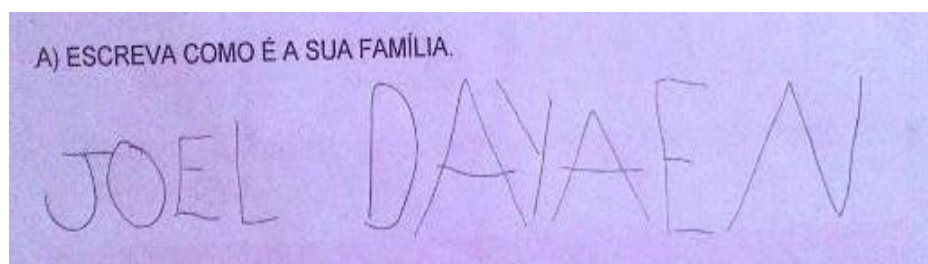
a.1) cópia fiel (copista)

Letras em um conjunto entendível (palavra) não garante um sujeito alfabetizado. O primeiro estágio da história da escrita nomeado de **desenho da escrita**, desconsiderando o contexto, notifica o quanto a memória camufla a realidade, pois uma escrita convencional, no início do processo de alfabetização, pode ser feita de memória, inconscientemente do ponto de vista dos sons analisáveis da palavra. Quando a criança pronunciar os sons isolados da palavra de modo intencional, consciente e voluntário, atinge a escrita cultural. A escrita da figura abaixo, na perspectiva do adulto e desconsiderado o contexto, caracterizada como escrita cultural, pelos elementos e organização que a materializa. Contudo, do ponto de vista de seu produtor, não o é, pois nesse caso, não teve a notação gráfica como ponto de partida para a leitura.

Enunciação transcrita nº 12

1. P: Que você escreveu? Lê pra mim.
2. W: Joel e a Daia.
3. P: Mostra pra mim com o dedinho.
4. W: Joel (Aluno aponta para a palavra JOEL) e Daia (Aluno aponta para a palavra DAYAEN).
5. P: É Daia? É?
(Aluno responde afirmando com a cabeça).

Figura 15 - Escrita de WFANC



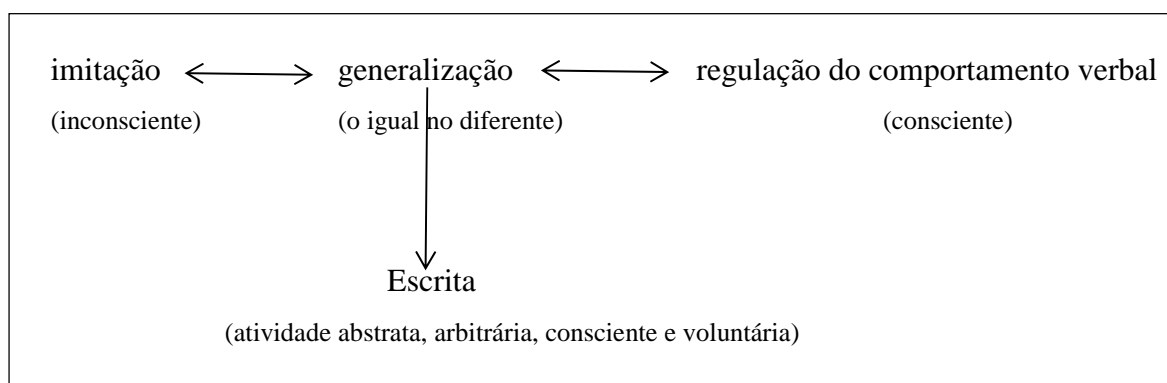
Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao ser solicitada a leitura, a escrita “DAYAEN” para “DAYANE” foi lida “Daia” (conforme linha 2). Se a estrutura gráfica fosse escrita, a criança leria [dayãẽ], momento em que descobriria a troca das posições das duas letras na construção da última sílaba do nome da mãe. Uma possibilidade para a “leitura” de “Daya” para “Dayane” é a probabilidade de a mãe ser carinhosamente chamada por “Daya”.

O exemplo de Vigotski (2001, p. 320) ilustra essa situação. Segundo o autor se pedir a uma criança que “produza uma combinação de sons, sc, por exemplo, descobriremos que ela não o fará porque a articulação arbitrária é difícil para ela; mas dentro de uma estrutura como, por exemplo, na palavra Moscou, ela pronuncia livre e involuntariamente os mesmos sons.” Mas, para chegar ao nível das unidades segmentais (um dos atos internos da escrita), a criança tem de passar pela imitação (ato externo), consoante ao processo da pré-história da escrita. Daí que, no processo de ensino da escrita na alfabetização, não se pode desconsiderar essa imitação não mecânica, pois o quê, num dado momento, é “Daya”, num outro proximal, pode ser “Dayane” nome pronunciado conscientemente. É com a escrita dessa palavra (Daya) no nível da inconsciência que a criança generalizará a escrita de outras palavras que contenham desta alguma parte de sua estrutura igual, a sílaba, por exemplo. Assim, o “da” de “Daya” pode ser o “da” de “dado”, de “Davi” etc. E isso não é pouca coisa! Ao segmentar uma sílaba de uma palavra e esta servir de escrita de outra exige que esse ato seja feito no nível da consciência, isto é, de modo intencional e voluntário. Portanto, já ultrapassou o nível do desenho da escrita e alcançou o patamar de escrita. Logo, a imitação da escrita não pode ser desprezada.

A transição de atos externos para os internos no processo da escrita pode ser ilustrada pelo esquema abaixo.

Esquema 1 - Transição de atos externos para atos internos na escrita inicial



Fonte: Elaboração da pesquisadora

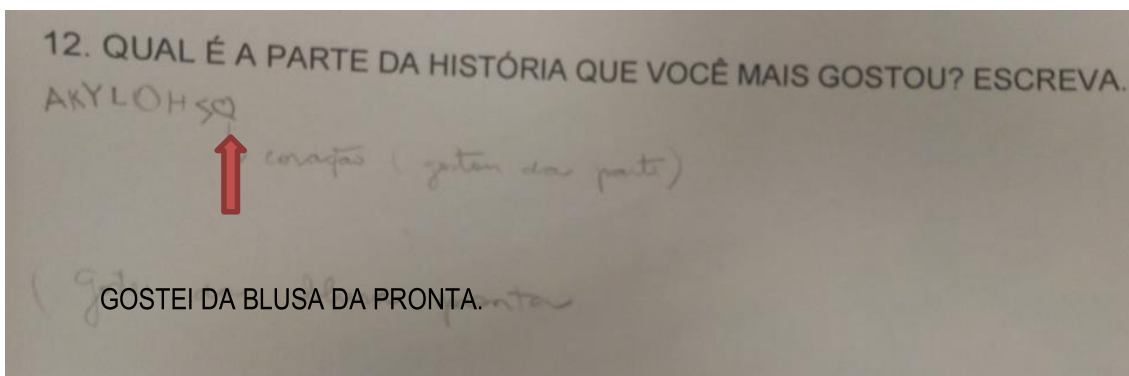
a.2) combinação aleatória de letras

A exemplificação da escrita como desenho da letra de modo aleatório para a escrita de algo pode ser feita com figura 5 – Escrita de VMLMG, apresentada como exemplo do desenho da escrita, neste capítulo, conforme enunciação nº5.

b) combinação de letras com símbolos

Se, na pré-história da escrita, o desenho era um estágio, na história da escrita este torna-se um expediente fraco e um signo ostensivo, pois marca algo sem recuperar o seu conteúdo (o teor da informação). Na situação abaixo, foi dado o comando para escrever a parte da história que a criança havia gostado. A aluna desenhou letras, mas para garantir que, naquele conjunto, haveria a parte da sua preferência, apelou para um coração. Ou seja, para um signo que remetesse afeto ao fragmento da narrativa.

Figura 16 – Desenho como expediente fraco (GG)



Fonte: Acervo da pesquisadora

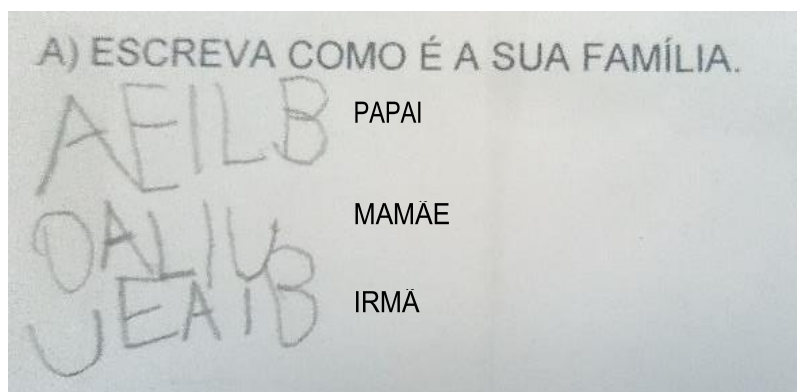
c) Posição (ordem) da escrita

Para ilustrar o expediente **posição da escrita** selecionamos a escrita de GJB.

Enunciação transcrita nº 13

- (Professora pergunta como é a família e pede para a aluna escrever de um jeito que consiga se lembrar).
1. (Aluna escreve AEILB e diz:)
 2. G: A **primeira**. Agora, esse **daqui**.
 3. (Aluna escreve OALIU. Logo abaixo registra UEAIB.)
 4. G: **Aqui**.
 5. P: Oi?
 6. G **Aqui**.
 7. P: Pronto?
 8. G: Sim.
 9. P: Leia pra mim o que você escreveu.
 10. (Aluna apontando com o lápis diz:)
 11. G: **Papai, mamãe, irmã**.
 12. P: O jeito que você escreveu faz você lembrar?
 13. G: Do quê?
 14. P: O que você queria escrever.
 15. (Timidamente, a aluna afirma com a cabeça.)
 16. P: Faz?
 17. (Aluna fica calada.)
 18. P: Quando você olha o jeito que você escreveu, você consegue ler?
 19. G: Consigo.
 20. P: Consegue? Leia pra mim. Deixa eu ver.
 21. G: **Papai, mamãe e irmã**.
 22. P: Como você sabe que aí está escrito “papai”?
 23. G: **Por causa que... eu escrevi o papai primeiro**.
 24. P: Ah é? Hum...
 25. (Aluna afirma que sim com a cabeça).
 26. P: E **depois**?
 27. G: **Mamãe**.
 28. P: E **depois**?
 29. G: **Irmã**.
 30. P: O que faz você lembrar que aí está escrito “papai”?
 31. G: **Eu fiz primeiro**. Esse daqui (aluna aponta para a escrita OALIU) **eu fiz segundo** e esse daqui (aponta para a escrita UEAIB) **eu fiz terceiro**.
 32. P: Ah tá. Você sabia que você queria escrever “papai” **primeiro**?
 33. G: **É**. (confirmando também com a cabeça)
 34. P: **É**. Quem é o **segundo**?
 35. G: **Mamãe**.
 36. P: **E em terceiro?**
 37. G: **Irmã**.
 38. P: Só por isso?
 39. G: **É**.
 40. P: Você sabe que está escrito “papai”, “mamãe” e “irmã” pela **ordem**?
 41. G: Sim.
 42. P: Hã?
 43. G: Acho que sim.
 44. P: A letrinha que você colocou não ajuda você a lembrar?
 45. G: Ajuda.
 46. P: Ajuda! Qual é a letrinha de “papai” que ajuda você a lembrar que é “papai”?
 47. G: O A.
 48. P: E na “mamãe”?
 49. G: A letra de lua.
 50. P: Oi?
 51. G: A letra de lua.
 52. P: A letra de lua? Onde está?
 53. (Aluna aponta a letra L.)
 54. P: Essa letra faz você lembrar que aí está escrito o quê?
 55. G: **Mamãe**.
 56. P: E **irmã**?
 57. G: B.
 58. P: B. Mas o quê faz você lembrar? A letra que você escolheu ou a **ordem** das palavras em que você escreveu?
 59. G: **A ordem que eu escrevi**.
 60. P: A **ordem** que você escreveu. **Que ordem que é?**
 61. G: **Papai, mamãe e irmã**.
 62. P: Leia, aqui, pra mim. De baixo para cima.
 63. G: **Irmã, mamãe e papai**.
 64. P: Agora, leia de cima para baixo.
 65. G: **Papai, irmã** (aponta para o último registro) **mamãe** (aponta para o registro do meio).

Figura 17 - Escrita de GJB



Fonte: Acervo da pesquisadora.

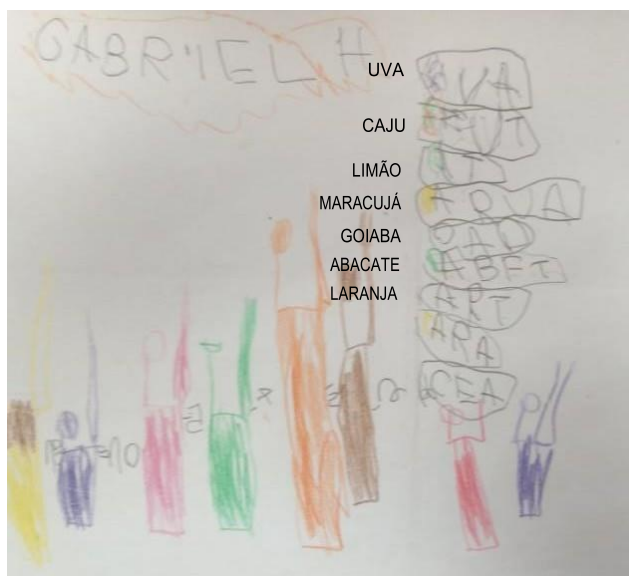
O registro da enunciação, sobretudo as partes que estão em negrito, é constituído por léxicos que marcam as coordenadas espaço-tempo e essa escolha foi feita pela própria aluna (linha 2). Essa opção não foi aleatoriamente feita, mas criada intencionalmente pela aluna para servir como um instrumento auxiliar à escrita de forma que esse expediente medeie a localização/reconhecimento correta das palavras escritas por ela. Tais coordenadas constituem, segundo Luria (2016), uma marca específica primitiva que auxilia a criança a associar ao material escrito ao seu respectivo conteúdo. Por haver presença de significado, tal marca (localização tempo-espaço) torna-se um signo, denominado por Luria (idem) de ostensivo, porque trata-se de um signo primário, de carácter frágil, cuja recordação só é possível num dado tempo mais ou menos imediato. No dizer de Luria (2016, p. 158), esse signo “não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado”.

Nos quatro testes de recordação (leitura) de GJB, ela se lembrou de todas as palavras, inclusive no teste que a professora inverteu a ordem das palavras.

d) Cor

No que se refere ao expediente **cor**, enquanto que, na pré-história da escrita esse fator é considerado forte, por determinar a passagem de uma pictografia grotesca para a pictografia propriamente dita, aqui, na história do desenvolvimento da escrita, é considerado expediente fraco por ser insuficiente para a recuperação do conteúdo da grafia anotada. Na figura abaixo, a criança retrata uma situação de escrita (ditado de palavras) em que usa o expediente **cor** como um elemento sinalizador para recordar seus escritos. A padronização das cores em relação à fruta é um elemento convencional e considerado pela criança, ao identificar as frutas, em seu traço externo (cor), porém, insuficiente para marcar o conteúdo de algum termo que lhe desejasse grafar. A criança deparou-se com dois objetos (limão e abacate) e os marcou com a mesma cor (verde), e não acrescentou nenhum outro expediente com função instrumental para diferenciar essas duas frutas.

Figura 18 - Escrita de GHCRS



Fonte: Acervo da pesquisadora

e) Campo Semântico

O expediente do **campo semântico** pode ser elucidado com a escrita de APS que fez uso do campo semântico (BARCO/NAVIO), conforme figura 7 – Escrita de APS.

f) Forma no nível do fonema/sílaba (uso de letras/sílabas a partir da prática social com a escrita)

O expediente da **forma no nível do fonema/sílabas** é ilustrado com a escrita de IVPM que fez uso da sílaba BA de BAURU para escrever BANANA, conforme figura 9 – Escrita de IVPM.

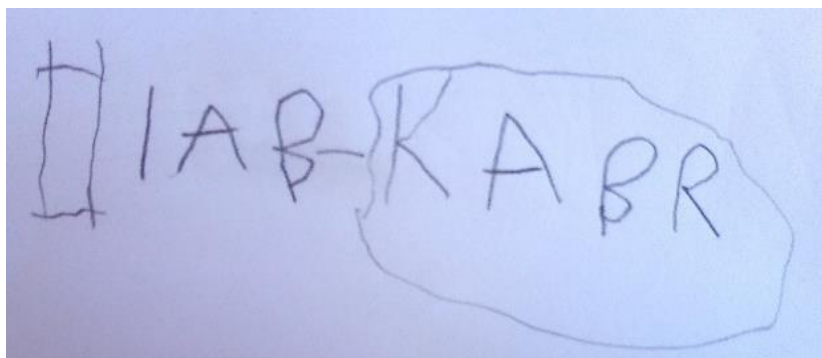
Outro registro que contém esse expediente é a escrita de AFCR (figura 8).

g) Nome da letra

O **nome da letra** é um expediente que apareceu regularmente como um signo ostensivo auxiliar à memória. A seguir, um registro que elucida a transição da pré-história da escrita para uma fase de **rudimentos de escrita**.

Enunciação transcrita nº14

1. P: O que você gosta de comer?
2. A: Macarrão
3. P: Macarrão. Então escreve aqui para mim o que você gosta de comer
4. **A: Eu não sei escrever**
5. **P: Mas escreve de um jeito que você consegue lembrar.**
(Aluno desenha duas linhas verticais)
6. **A: Um “i”, né? Não é um “i”?**
7. **P: Oi?**
8. **A: O “i” não parece com, com, com...**
(Aparece um cachorro no parque)
9. **P: Com o quê, AMSN?**
10. **A: Com o espaguete.**
11. **P: Como? Olha aqui para mim.**
(Aluno desvia o olhar)
12. **A: Tira a mão do cachorro!**
13. **P: Vem aqui.**
14. **A: Quê?**
15. **P: Fala de novo. Não entendi.**
16. **A: O “i” se parece com um macarrão.**
17. P: Ah, é? Você já escreveu, então?
18. A: Não. Eu tô fazendo uma coisa assim. Depois vou escrever.
(Aluno desenha duas linhas horizontais).
19. A: I, a, b
20. P: Lê pra mim.
21. A: Não sei ler.
22. P: Mas você fez uma escrita. (Aluna G se aproxima). G, por favor.
23. A: Macarrão (leitura global)
24. P: Lê pra mim, de novo.]
25. A: Macarrão. (leitura global)
26. P: Como você sabe que aí está escrito macarrão?
27. A: Porque, porque fiz a ideia da minha cabeça.
28. P: Como?
29. A: Porque eu fiz a ideia na minha cabeça.
30. P: Qual foi a sua ideia?
31. A: Escrever macarrão.
32. P: Por que você escolheu escrever desse jeito?
33. A: não sei.
34. P: Que é isso?
35. A: É macarrão.
36. P: Tem outra coisa que você gosta de comer?
37. A: Carne.
38. P: Então escreve, senão vou esquecer.
(Aluno faz a letra k)
39. A: Carne. Tá bom?
40. P: Você já escreveu?
41. A: Carne.
42. P: Onde está escrito carne? Mostra.
(Aluno mostra KABR)
43. P: Faz um círculo na palavra carne.
(Aluno circula KABR)
44. P: Como você sabe que é aí que está escrito carne?
45. A: Porque eu tive a ideia.
46. P: Oi?
47. A: Eu tive a ideia.
48. P: Qual foi a sua ideia?
49. A: Escrever carne.
50. P: Tudo bem você escreveu aqui de um jeito. Como você sabe que aqui é carne e aqui não é carne?
51. A: Porque eu fiz a seta. (Aluno mostra um traço).
52. P: Oi?
53. **A: Porque eu fiz a setinha.**
54. **P: Você fez o quê?**
55. **A: Seta. Setinha.**
56. **P: O que faz a seta?**
57. **A: Ela separa as palavras.**
58. P: Ah táh, entendi. Tem outro alimento que você gosta de comer?
59. A: Que eu saiba, não.
[...]
60. **P: Tem alguma coisa na palavra carne que faz você lembrar que está escrito carne sem ser isso daqui que você fez (professora aponta o traço)?**
61. **A: Tem.**
62. **P: O quê?**
63. **A: K.**
64. **P: Oi?**
65. **A: Carne não começa com K?**
66. **P: Ahh, a letra k faz você lembrar.**

Figura 19 - Escrita de AMSN

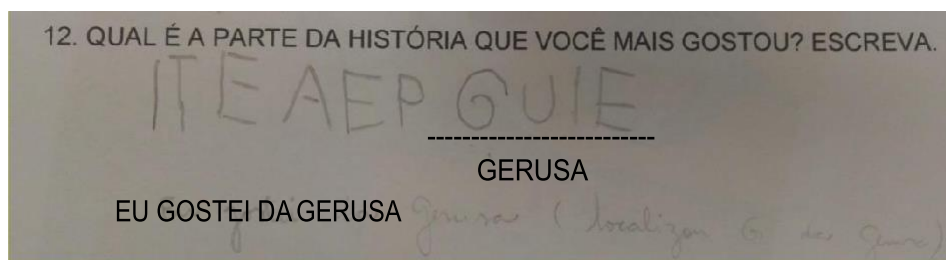
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao escrever a palavra “macarrão”, o aprendiz o faz relacionando a forma externa do macarrão (que ele especifica ser do tipo espaguete) com duas linhas compridas. Tais linhas evocaram a letra “i” não pela sua pronúncia ser pareada com a possibilidade de “i” de [ispagetʃi], mas igualmente pela forma gráfica dessa letra. Esse comportamento de relacionar a escrita exclusivamente com a forma do objeto repete a história da formação da linguagem oral explicada por Vigotski. Nas *Obras Escogidas*, Tomo II, o autor explica que a formação da linguagem oral, ocorrida no cruzamento do pensamento e da linguagem, momento em que a criança amplia o seu repertório de palavras, o nome do objeto é sua parte constitutiva, ou seja, a palavra funciona como uma extensão do próprio objeto.

Assim, como no princípio do desenvolvimento da linguagem oral, o nome do objeto é sua parte constitutiva, no princípio do desenvolvimento da escrita, o correlato a esse fato, é o desenho do objeto que evoca letras do alfabeto que foram internalizadas pelo aprendiz. Deste modo, a forma do objeto desenhado remete à forma da letra conhecida, fazendo esta parte ou não da estrutura da palavra que se pretende escrever. A forma das duas linhas verticais para representar o objeto “macarrão” motivou o alfabetizando a lembrar a forma da letra “I” (linhas 4 até 16), momento em que ele abandona o desenho e passa a escrever exclusivamente com elementos do sistema de escrita. Essa evocação sustenta a transição do desenho de coisas para o desenho de letras de um sistema que está por ser incorporado por meio de um conjunto de atividades escolares organizadas de modo sistemático e intencional para desenvolver, no momento que figura a aquisição da escrita, a expressão do pensamento por estruturas do sistema escrito.

Outro fenômeno linguístico presente na situação de escrita acima é a justificativa para a escrita da palavra “carne” (linhas 60 a 65), baseada no nome da letra inicial da referida palavra como expediente auxiliar para associar o grafismo ao conteúdo “carne”. Nesse caso específico, tem-se que o nome da letra inicial da palavra “carne” coincide com o som da sílaba inicial dessa palavra (CA de CARNE tem o mesmo som da do nome da letra K e de sua pronúncia [ka]). Esse fenômeno fonético-morfológico é um problema da segunda concepção de linguagem que reduz a língua à um código, difundindo, de acordo com a Teoria da Análise do Discurso de corrente Francesa, a ideia da transparência da linguagem no plano do significado (uma palavra significa exatamente o seu sentido literal). Essa transparência, para nós, não ocorre só no plano do significado, mas, também, no plano do significante. Nesse plano, com a ilusão de que um som pode ser representado apenas por uma letra e uma letra pode representar apenas um som, sobretudo no processo de aquisição da linguagem escrita.

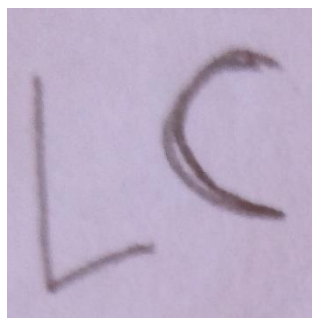
Figura 20 – Nome da letra como signo ostensivo para palavra Gerusa



Fonte: Acervo da pesquisadora

O expediente **nome da letra** também está relacionado ao sistema da língua portuguesa que tem algumas letras do alfabeto, cujo nome remete ao som emitido na cadeia da fala, quais sejam: B, C, D, G, P, T e V. Por exemplo, a escrita do vocábulo “hélice” pode ser escrito pela criança como **LC**.

Figura 21 - Nome da letra como signo ostensivo para palavra hélice



Fonte: Acervo da pesquisadora

h) Quantidade-forma

Na pré-história da escrita, a quantidade é representada como quantidade real do objeto a ser registrado e como signo de uma quantidade maior. Na história da escrita, no estágio da *Escrita Flutuante*, esse expediente combinado com a noção de forma gera a unidade **quantidade-forma** que regula a estrutura gráfica da palavra (morfologia elementar - condicionada ao contexto de produção) baseada na segmentação da quantidade de letras que representarão a sílaba da palavra a ser escrita.

A escrita que elucida esse expediente é a da MFFM, conforme figura 10 – Escrita de MFFM.

i) Símbolos cuja pronúncia tem semelhança fonética com parte da palavra que pretende escrever

O expediente **símbolos cuja pronúncia tem semelhança fonética com parte da palavra que pretende escrever** é preso ao contexto linguístico, pois assinalam algum conteúdo anotado, mas não conduz a ele. É o caso da escrita de GMB que fez uso do número 1 para representar o som (ÃO). A exemplificação do símbolo como semelhança fonética pode ser feita com a figura 11 – Escrita de GMB.

j) nexos semântico por contiguidade (significantes diferentes e significado aproximado)

O expediente **nexo semântico por contiguidade** é explicitado pela escrita de SGD que querendo registrar o conteúdo “mel” grafou “abelha”, conforme figura 22 – Escrita de SGD.

A seguir, há o registro da situação da escrita de SGD, a qual elucida o movimento progressivo da escrita subjetiva rumo à escrita cultural, mediado pelas “relações da criança com as coisas ao seu redor” (LURIA, 2016, p. 145).

Enunciação transcrita nº 15

- | | |
|---|--|
| 1. P: SGD, o que você gosta de comer? | 32. S: Eu queria escrever Wellington. |
| 2. S: Ovo. | 33. P: Wellington? |
| 3. P: Como? | 34. S: É, por causa que é o nome do meu pai. |
| 4. S: Ovo | 35. P: Ué, mas eu perguntei o que você gosta de comer? Você gosta de comer seu pai? |
| 5. P: Escreve para a professora a palavra ovo, mas escreve de um jeito que você consegue lembrar.
(Aluna faz VOV) | 36. S: Não. (Aluna dá risada) |
| 6. P: Você consegue ler o que você escreveu? | 37. P: Que você falou que você gosta de comer? |
| 7. S: Sim. OVO | 38. S: Ovo, mel e bala fini. |
| 8. P: Como? | 39. P: Como? |
| 9. S: Ovo. | 40. S: Bala Fini. |
| 10. P: Tem outra coisa que você gosta de comer? | 41. P: Você já escreveu bala fini? |
| 11. S: Tem... o mel de abelha. | 42. S: Nunca. |
| 12. P: Mel de abelha. Aí que gostoso! | 43. P: Então, escreve para a professora, mas escreve de um jeito que você consegue ler depois, que você consegue lembrar. |
| 13. S: É. | 44. S: Eu me lembro de uma letra que tem da bala fini.
(Aluna escreve L) |
| 14. P: Escreve pra mim. | 45. S: Deixa eu ver se tem mais uma letra.
(Aluna escreve B) |
| 15. S: Posso escrever abelha? | 46. S: Eu só lembro dessas duas letras da bala fini. |
| 16. P: Por que? | 47. P: Ah, é? Então, leia pra mim. |
| 17. S: Porque eu não sei escrever mel. | 48. S: Bala fini (leitura global) |
| 18. P: Escreve de um jeito que você consegue lembrar.
(Aluna consulta o alfabeto fixo da sala de aula e escreve ABELHA). | 49. P: Como? |
| 19. P: Leia o que você escreveu. | 50. S: Tá aqui: “bala fini”, mas aqui tá fini, porque eu não sei escrever o resto, porque só sei essas duas letras. |
| 20. S: Mel
(Aluna faz leitura global) | 51. P: Leia tudo para mim. |
| 21. P: Como? | 52. S: Ovo, abelha e bala fini (leitura global). |
| 22. S: Mas aqui eu escrevi abelha, porque eu não consigo escrever mel. | 53. P: Tá. Tem mais alguma coisa que você gosta de comer? |
| 23. P: Humm. E como você sabe que aí está escrito abelha? | 54. S: Ovo de Páscoa. Posso escrever um pedaço da Barbie e um pedaço do ovo? |
| 24. S: Porque eu gosto de comer o mel dela. | 55. P: Escreve de um jeito que você consegue lembrar.
(Aluna escreve a letra B seguida de um traço vertical, cuja função explica na próxima fala) |
| 25. P: Aonde está escrito abelha? Leia para mim. | 56. S: Fazer um murinho para não ficar grudado. |
| 26. S: Abelha. Eu fiz aqui (aluna sublinha palavra “abelha”) | |
| 27. P: Como você sabe que está escrito abelha? | |
| 28. S: Por causa do “A” | |
| 29. P: Hã? | |
| 30. S: Por causa do “A”. | |
| 31. P: Por causa do “A”, é? E o que você queria escrever? | |

- (Trecho inaudível)
57. S: Como que faz a letra do ovo? Ovo da Páscoa.
(Aluna faz o O)
58. P: Lê pra mim.
(Aluna faz a leitura de todos os registros)
59. S: Ovo, mel, bala fini, Barbie de ovo. Eu coloquei o “O”, porque significa “O” de ovo.
60. P: Leia de novo esse último.
61. S: Esse?
(Aluna aponta para B O)
62. S: Ovo da Páscoa da Barbie. Eu sei por causa daqui (aponta “B”) da Barbie e esse daqui (aponta “O”) do ovo.
63. P: Humm, tá? E esse daqui?
(Professora aponta o traço “i”)
64. S: Esse aqui é um murinho para não grudar.
65. P: Muro para não grudar.
66. S: É
67. P: Entendi.
(Aluna P interrompe)
68. P: Leia tudo o que você escreveu.
69. S: Ovo, abelha, bala fini e ovo da Páscoa da Barbie.
70. P: Tem mais alguma coisa que você quer escrever?
71. S: Tem.
72. P: O quê?
73. S: Sol
74. P: Você gosta de comer sol?
75. S: Não.
76. P: A gente está anotando as coisas que a gente gosta de comer. Não é tudo comida isso aí?
77. S: Eu gosto de...daqueles pirulito que é uma boca. Aí ele vem num saquinho umas coisinha cheia de bombinha. Aí eu vô, pego ele puro, molho na coisa, quando coloco na boca ele começa a, começa a fazer trec trec na boca.
78. P: Ah, então escreve.
79. S: Pirulito de bombinha.
(Aluna escreve PHOEJ)
80. P: Escreve de um jeito quer você consegue lembrar.
81. S: Pirulito de bombinha.
82. P: Como que é? Leia de novo.
83. S: Pirulito de bombinha (leitura global).
84. P: Leia de novo.
85. S: Pirulito de bombinha.
86. P: Como é que você sabe que está escrito isso?
87. S: É porque eu gosto e eu sei o que é.
88. P: Você gosta e você sabe.

Para escrever, a criança combina referentes do mundo (ovo, mel, bala fini, ovo de Páscoa da Barbie e pirulito de bombinha) que lhes despertam interesse (linhas 24 e 87) com elementos constituintes do sistema de escrita alfabético da língua, de acordo com o seu repertório de letras internalizadas (linhas 5, 44, 45, 55, 57, 62). Os elementos da língua utilizados para registrar o conteúdo desejado (mundo físico) servem de instrumentos, ou seja, desempenham um papel instrumental de escrita. Outra função desempenhada por tais elementos (da língua) é a regulação do seu comportamento linguístico pareado ao registro dos referentes do mundo (linhas 26 a 28; 44 a 50; 55 a 64).

Figura 22 - Escrita de SGD

1	VOV	Teste de leitura: 1. ovo 2. mel (linhas 20 e 59); abelha (linhas 26, 52, 69) 3. bala Fini (linhas 48, 52 e 59) 4. Barbie de ovo (linha 59), ovo de Páscoa da Barbie (linha 62 e 69); 5. Pirulito de bombinha (linhas 81, 83 e 85)
2	ABELHA	
3	LB	
4	BIO	
5	PHOEJ SOPHIA	

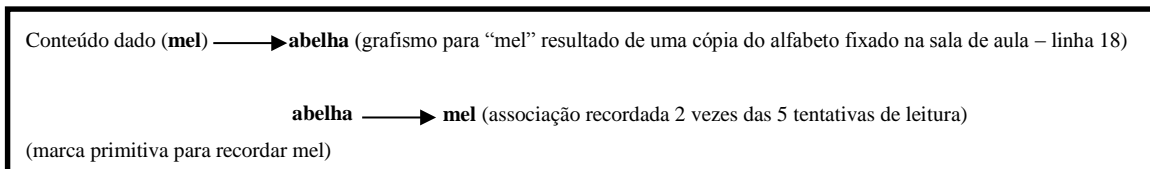
Fonte: Acervo da pesquisadora.

No teste de leitura, SGD relacionou os grafismos de sua tarefa de escrever ao seu conteúdo nas escritas de 1, 3 e 5. Na escrita de 2, não houve leitura literal do registro do conteúdo dado, mas foram garantidas as suas relações semânticas: a relação estabelecida entre o grafismo (abelha) e o conteúdo intencional inicial (mel) foi do tipo **nexo semântico por contiguidade** (mel/abelha,): a palavra escrita “abelha” para significar a palavra “mel” ora foi lida como “mel” (duas vezes), ora como “abelha” (três vezes). Já no caso da escrita de nº 4, inicialmente, a aprendiz faz a leitura apoiando-se no registro (BIO, linha 59), onde “B” foi lido como “Barbie” e “O”, como “ovo”, formando o sintagma “Barbie de ovo”. Contudo, como a referência para leitura da aprendiz é o mundo das coisas, dos objetos de seu interesse, em detrimento do da língua, e esse objeto criado estruturalmente na língua (“Barbie de ovo”), por sua vez, não pertence ao mundo físico, a estudante reformulou a construção sintática para uma coerente à existência no mundo ordinário: “ovo de Páscoa da Barbie”, cuja expressão reformulada foi, por duas vezes, escolhida no teste de leitura. A relação entre grafismo e conteúdo estabelecida na escrita de nº 4 apresenta uma complexidade ainda maior comparada a de nº 2. Esta é feita no nível lexical (mel/abelha) enquanto que aquela é feita no nível da língua superior ao lexical (nível do sintagma nominal com função de sujeito): “ovo de Páscoa da Barbie”.

A gradual progressão da escrita da criança da qual referimo-nos acima é conquistada graças às incorporações de técnicas subjetivas (linhas verticais para significar macarrão) e quanto aos primórdios das objetivas (nome da letra coincidindo com o som da sílaba inicial de uma dada palavra, conforme discutido na enunciação nº 14), superadas pela relação funcional dos referentes no mundo, em que a língua está a serviço das interações sociais (terceira concepção de linguagem). No caso das escritas de 1 a 5, SGD ampliou os expedientes utilizados funcionalmente como escrita que caracterizam momentos críticos (passagem de uma forma de escrita a outra ulterior).

No que se refere aos expedientes usados para recuperar o conteúdo dos grafismos, é digno notar que, nas linhas de 11 a 30, além de a estudante utilizar o expediente do **nexo semântico estabelecido por uma relação de contiguidade** (“mel” por “abelha”: substância produzida x inseto produtor), utiliza o expediente a **parte pelo todo**: usa a letra **A** (parte), como auxílio funcional para recuperar o conteúdo da escrita de “abelha” (todo), que, por sua vez, é usada como auxílio funcional para recuperar o conteúdo de “mel” (conteúdo intencional inicial). Na esteira de Luria, elaboramos a seguinte fórmula para elucidar a representação dessa escrita:

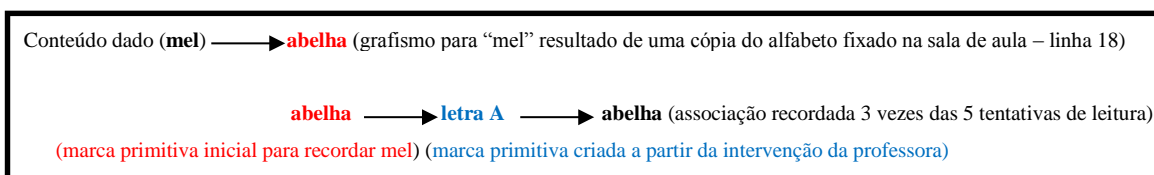
Esquema 2 - Fórmula da escrita "mel" com conteúdo "mel" recuperado



Fonte: Adaptado de Luria (2016, p. 160)

A marca primitiva (letra A) não consegue recuperar o conteúdo dado (mel) nas cinco tentativas de leitura, das quais, essa marca atuou como ato instrumental em apenas duas (40%), quando a criança conseguiu associar a tarefa de escrever ao seu conteúdo dado, ou seja, menos da metade das vezes em que atuou como ato não instrumental (60%).

Esquema 3 - Fórmula da escrita de “mel” com conteúdo “abelha” recuperado



Fonte: Adaptado de Luria (2016, p. 160)

No esquema 3 a relação marca primitiva e conteúdo associado é um pouco mais complexa que a do esquema 2. No esquema 3 foram criadas duas marcas primitivas: a palavra “abelha” e a “letra A”. A primeira marca é a escrita de “abelha” como expediente auxiliar para registrar o conteúdo “mel”, cuja palavra a criança afirma não saber escrever (linha 17 e 22). No processo da criação dessa marca primitiva (“abelha”) para escrever/recordar “mel”, a criança conscientiza-se da escrita de “abelha” por conta da letra inicial A, já por ela conhecida, ao mesmo tempo que essa tomada de consciência altera a função dessas marcas e do conteúdo. Assim, a marca primitiva de um conteúdo dado (“abelha”) passa a funcionar como palavra da escrita cultural, cujo *status* foi alcançado por meio do estratagema da **letra inicial**. Essa transformação foi motivada pela pergunta da professora (linha 27).

Já nas linhas de 59 a 62, destacamos que a estudante registrou condensadamente a expressão “ovo de Páscoa da Barbie” em duas letras (B e O). A letra B condensa a palavra Barbie e a O, a palavra “ovo” e ambas condensam toda a expressão. No entanto, a aprendiz não registrou a ideia “Páscoa” por si nem foi conduzida a registrar na intervenção feita pela professora. Essa ausência de registro leva-nos a fazer três inferências. A primeira trata-se do provável desconhecimento da ideia de Páscoa (conhecida tradicionalmente como uma festa dos cristãos em comemoração à ressurreição de Cristo). A não apropriação dessa realidade impede a representação psicológica de Páscoa e, sem essa subjetivação não há objetivação por meio da escrita. A segunda refere-se à compreensão da palavra “Páscoa” como uma extensão da ideia “ovo de chocolate”, ou seja, Páscoa assume a função de adjetivo que qualifica o ovo como sendo de chocolate e não como alimento. Daí a não necessidade de registrar a palavra “chocolate”, cuja substância já está subsumida na expressão “ovo de Páscoa”. Finalmente, a terceira inferência é a de que, possivelmente, a aluna ignora o registro da palavra “Páscoa”, por

sua inabilidade de registrar conteúdos abstratos. Essas três possibilidades de inferências não são excludentes entre si, mas uma pode sobrepor a outra.

O traço, ora horizontal (linhas 53 a 57, da enunciação nº 14), ora vertical (linhas 61 a 65, da enunciação nº 15) entre as palavras é usado como **mnemotécnica** para separá-las graficamente. O expediente da **parte pelo todo** também é visto no excerto das linhas 54 e na 62 e é tratado logo abaixo.

k) a parte pelo todo

Dois exemplos elucidam o expediente **a parte pelo todo**: as produções de GHS e ARS.

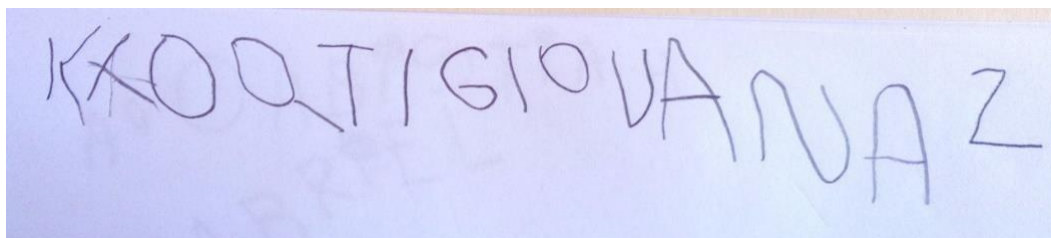
Enunciação transcrita nº 16

1. P: GHZ, o que você gosta de comer?
2. G: Algumas vezes, pizza... eh... monte de coisa.
3. P: É. Então, escreva aí pra mim senão eu vou esquecer. Escreva de um jeito que você consiga lembrar.
4. **(Aluna escreve KX. Depois de aproximadamente um minuto apaga a letra X. Em seguida, sussurra a sílaba “Cho” e escreve novamente a letra X).**
5. G: Prô,
6. P: Oi.
7. G: Se escreve “cachorro-quente” com **K** ou com **C**?
8. (neste momento, outro aluno chama a professora e esta, voltando-se a ele lhe responde:)
9. P: Espera um pouco. (retorna a atenção para GHS e diz:) Como? Fala de novo.
10. G: “Ca chor ro – quente”, mas eu não sei que letra começa.
11. P: Escreva de um jeito que você consegue lembrar.
12. **(Aluna sussurra e acrescenta a letra OQTI)**
13. P: Pronto?
14. (Aluna afirma com a cabeça.)
15. P: Leia pra mim o que você escreveu.
16. G: “Ca cho rro-quente” (aluna tenta ajustar fala com a escrita no espaço em branco da folha e não na escrita)
17. P: Leia de novo. Vamos ver.
18. G: “Ca chor ro”.
19. (Aluna é interrompida pela professora que diz)
20. P: Mas mostra pela letrelinha. Você está mostrando lá embaixo.
21. G: “Ca chor ro-quente”.
22. P: Tem mais alguma coisa que você gosta de comer?
23. (Aluna nega com a cabeça e reforça a resposta verbalmente.)
24. G: Não.
25. P: Só “cachorro-quente”?
26. G: Ah, eu não quero escrever mais.
27. P: Oi?
28. G: Eu não quero escrever mais.
29. P: Não quer. Tá bom. Então escreva seu nome.

Na enunciação acima GHZ, ao escrever “cachorro-quente”, condensa as estruturas silábicas da palavra “cachorro-quente” em apenas uma letra, exceto na última sílaba da

segunda palavra (quente). Essa condensação está representada abaixo, respectivamente, nas estruturas da palavra composta (cachorro-quente).

Figura 23 – Escrita de GHZ



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 7 - Representação da estrutura silábica de GHS

Sílaba convencional da palavra	Representação da sílaba convencional pela criança	Estrutura da sílaba convencional	Representação da estrutura da sílaba convencional pela criança
CA	K	CV	C
CHO	X	CCV	C
RRO	O	CCV	V
QUEN	Q	CVVC	C
TE	TI	CV	CV

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Essa “invenção” aqui materializada pela condensação das partes da sílaba permite-nos entender que a aprendiz usa o expediente, já anunciado por Luria, na pré-história da escrita, **a parte pelo todo**. Nesse caso, GHZ ao reunir todo um grupo de sílabas canônicas e não-canônicas por letras compatíveis a palavra, no nível fonético/fonológico, indica uma certa consolidação simbólica da linguagem escrita.

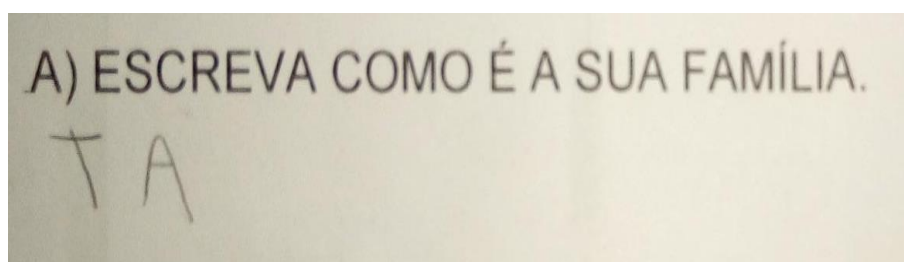
Enunciação transcrita nº 17

1. (Professora dá o comando oralmente.
2. P. Escreva como é sua família.
3. (A aluna responde, prontamente:)
4. **A: É chata.**
5. P: Oi? É chata a sua família?
6. (Aluna afirma com a cabeça.)
7. P: É. Então escreve, aqui, para a professora, mas escreve de um jeito que você consegue ler, tá bom?
8. (Aluna afirma com a cabeça e fica pensativa durante um tempo. Professora percebendo isso pergunta):
9. **P: Que você quer escrever? Fala pra mim.**
10. **G: Chata.**
11. P: Chata. Então, pensa num jeito de escrever “chata”, mas um jeito que você consiga ler. É você que vai ler. Não é a professora. Então, pense em um jeito para escrever “chata”.
12. (Aluna permanece quatro minutos pensativa. Após esse tempo, escreve **TA** e demonstra, pelo comportamento (dedo na boca e olhar fixo), **insatisfação.** Professora pergunta):
13. P: Pronto? Ou não?
14. (Aluna nega com a cabeça).
15. P: Não?
16. (Aluna confirma que não com a cabeça).
17. P: Você consegue ler o que você escreveu?
18. (Aluna não responde).
19. P: Consegue?
20. (Aluna não responde).
21. P: Você consegue ler o que você escreveu?
22. (Aluna nega com a cabeça).
23. P: Não? O jeito que você escreveu não faz você lembrar?
24. (Aluna responde que não com a cabeça)
25. P: Pense em outra coisa pra você falar sobre a sua família.
26. (Aluna fica pensativa e não escreve mais).

Na enunciação acima, ARS tem a intencionalidade da escrita da palavra “chata”, mas por ainda não dominar o mecanismo da escrita demonstra incômodo, via olhares, e resistência em combinar possibilidades de escrita para a palavra desejada. Quando a aluna tem a iniciativa de grafar (linha 12) apresenta uma combinação de letras compatíveis com a palavra desejada. Entretanto, por demonstrar, constantemente, insatisfação com o seu modo de escrita (TA) assume não conseguir ler.

Nota-se que, apesar da aluna recusar a leitura, esta sintetizou, qualitativamente, a palavra “chata” na sílaba (TA). Nessa síntese enquadra-se, também aqui, o expediente **a parte pelo todo**.

Figura 24 – Escrita de ARS



Fonte: Acervo da pesquisadora.

3.3 Síntese dos expedientes em relação aos estágios da história do desenvolvimento da escrita

O quadro 8 sintetiza os expedientes potenciais usados pelas crianças na aprendizagem da escrita e os estágios da história do desenvolvimento da escrita.

Quadro 8 - Síntese dos expedientes e dos tipos de escritas

TIPO DE ESCRITA	SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS	EXPEDIENTES POTENCIALMENTE USADOS
Desenho da escrita (Escrita autocontida, espontânea, brinquedo) como	Indiferenciada podendo assumir diversas formas gráficas ou diferenciadas, porém, resultado de um ato mecânico.	- cópia fiel - combinação aleatória de letras
Desenho da escrita com algum significado ¹⁸	Resultado da relativa mediação da memória e com rudimentos da percepção visual	- combinações de letras e símbolos - posição/ordem da escrita - cor - campo semântico
Escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica	Principia a relação tempo-espço na correlação som-letra em contextos iniciais ou finais da palavra (percepção visual e auditiva)	- forma no nível do fonema/sílaba (uso de letras/sílabas a partir da prática social com a escrita)
Escrita flutuante	Começa a compreender a letra como representação ou símbolo do som (Sequência perceptual da relação tempo-espço, condicionado ao contexto de produção)	- nome da letra - quantidade-forma - símbolos cuja pronúncia tem semelhança fonética com parte da palavra que se pretende escrever - nexos semânticos por contiguidade (significantes diferentes e significado aproximado) - a parte (letra ou sílaba) pelo todo (palavra ou frase)
Escrita transliterada	Percebe a letra como representação ou símbolo da fala e começa o processo de reconhecimento do que está escrevendo. (Critério fônico/semântico) ↓ Descobriu a função simbólica da escrita	- forma (morfologia completa da palavra consoante às leis fonéticas)
Escrita cultural	Escrita propriamente dita Arbitrariade da língua Atividade abstrata e consciente	- forma (morfologia completa da palavra consoante às leis ortográficas, escrita oficial) - todo pela parte (capacidade de síntese)

Fonte: Elaboração da pesquisadora

¹⁸ **Desenho da escrita com algum significado** está destacado em relação aos demais estágios por ser um estágio de transição entre o **desenho da escrita** e o da **escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica**. Em virtude de fatores externos à pesquisa, este quadro apresenta lacunas referentes à marcação dos limites transicionais entre as outras formas de escrita. Ou seja, faltou encaixar neste quadro os estágios de escrita em transição já postulados no quadro 5. Assim, faltou definir a escrita de transição entre o estágio da **escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica** e a **flutuante**; entre a **flutuante** e a **transliterada** e, finalmente, entre a **transliterada** e a **cultural**.

Dos quinze expedientes arrolados no quadro acima, quatorze foram encontrados nas escritas das crianças analisadas neste trabalho. O último (todo pela parte) só será encontrado nas formas superiores de escrita (textos bem elaborados) por sujeitos que já se apropriaram do sistema de escrita alfabético e que compreendem o mecanismo abstrativo da escrita. Não é demais observar aqui que entre o expediente **forma (morfologia completa da palavra consoante às leis ortográficas, escrita oficial)** e o **todo pela parte (capacidade de síntese)** muitos outros expedientes intermediários são usados.

Sobre os expedientes há duas observações importantes a fazer: 1^a) os expedientes não são finitos, mas constituem uma lista aberta, pois são resultados do grau de desenvolvimento intelectual da criança e sua prática social; a cada invenção do aprendiz para escrever uma dada palavra constitui-se em um expediente novo; 2^a) embora estejam potencialmente relacionados a determinados estágios do desenvolvimento da escrita (tipos de escrita), eles são móveis: uma criança que está no estágio da **escrita flutuante** pode usar um expediente, o *nome da letra*, por exemplo, tanto quanto uma criança que está no estágio da **escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica**. Assim como o uso do expediente quantidade-forma pode ser usado por uma criança que está tanto no estágio da **escrita flutuante** quanto a que está na **escrita transliterada**.

Outras observações generalizantes sobre o carácter móvel desses expedientes são: a) uma criança, num determinado estágio de escrita, pode usar dois ou mais expedientes de estágios de escrita diferentes numa mesma escrita (nexo semântico por contiguidade, da escrita flutuante, e cópia fiel, do desenho da escrita). Trata-se do registro de SGD quando escreveu “abelha” para registrar o conteúdo de “mel”. b) uma criança pode usar um expediente para escrever uma determinada palavra e deste gerar outro expediente marcando um momento crítico na transformação da escrita desejada. Esse caso também é captado no registro de SGD a partir do expediente da **cópia fiel** “abelha” para registrar “mel”. No momento da leitura que leu “abelha”, quando questionada pela professora a razão de ela saber que a palavra “abelha” lê-se “abelha” a resposta foi “por causa do A”. Ou seja, um expediente pode gerar outro em si mesmo, na mesma escrita (da cópia fiel para o nome da letra); c) uma criança num determinado estágio da escrita propriamente dita pode combinar seu registro com o estágio da escrita pictográfica, da pré-história da escrita. Esse caso é o do AMSN que desenha duas linhas para representar o objeto “macarrão” seguidas da escrita IAB-KABR, sendo que a letra K lembrou a escrita de “carne”.

A esta altura da investigação, parece-nos claro que a linguagem escrita é objetivada pela criança a qual lança mão de um sistema complexo de signos e símbolos (tanto criados por ela quanto os já existentes) que designam sons e palavras da linguagem oral, a escrita de palavras

internalizadas e as suas relações com os referentes do mundo. O domínio de tal sistema é “[...] o culminar na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VIGOTSKI, 2003, p. 140). Sendo assim, é impossível classificar a escrita da criança em um único estágio absoluto. O estágio de escrita atualizado vai depender da complexidade do fenômeno linguístico em que a criança se confrontar.

Na esteira do deslindamento dos expedientes usados pelas crianças na aprendizagem da linguagem escrita entendemos estarmos consonantes às descobertas de Vigotski sobre esse objeto: “[...] por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda, por mais que seja aparentemente errático, desconexo e confuso, existe de fato, uma linha unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita.” (VIGOTSKI, 2003, p. 153-54). Estamos inclinados a ver essa “linha unificada” no expediente **forma** (da língua) o qual relaciona-se, de uma certa forma, com todos os quatorze expedientes encontrados. Se estivermos corretos, arriscamos a afirmar, na esteira de Vigotski (2003, p. 153) que os quatorze expedientes (ou outros a serem deslindados) “devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”.

Findada a discussão sobre os expedientes usados na história do desenvolvimento da escrita, passamos, agora, a outras generalizações de seus aspectos variados.

4.4 Outras generalizações engendradas na pesquisa

A análise das escritas das crianças em fase de alfabetização (transição da educação infantil para o ensino fundamental) fornece-nos insumos para fazermos algumas generalizações.

A primeira relaciona-se à experiência da criança com a escrita. Em analogia a fala de Vigotski (1995, p. 186) sobre o gesto sendo prospectivamente a futura escrita assim como a semente é o futuro carvalho, na história do desenvolvimento da escrita, a experiência prática social com a escrita (letramento), ocorrida em diversas instituições, formal e não formal, é um embrião da escrita propriamente dita. A enunciação nº 5 “*Porque minha mãe escreveu lá no caderno e eu lembrei*” (VMLMG) é um exemplo da função da escrita na sociedade. Outro exemplo é a interação do aluno com a professora: “*É porque eu vi no... Como chama do... No negócio do... É do... Não lembro do papel lá que vem no saquinho/ Ah! Na embalagem? /Aham/ Você viu um S lá? / (Aluna responde afirmando com a cabeça) /Hum. /Aí eu coloquei no meu caderno e lembrei.*” (enunciação nº 10). Essa situação languageira é uma evidência do movimento de internalização da

linguagem (transformação dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos) além dos muros da escola.

A segunda generalização refere-se à contradição entre a posse de um repertório de letras e a compreensão do mecanismo da escrita. Assim, o fato de o aluno apresentar um acervo vasto e variado de elementos da cultura (letras, sinais diacríticos, etc) não garante a internalização do mecanismo da escrita, porque ele pode ter uma munição razoável e não saber usá-la nas tentativas de escrita. Afinal de contas, a escrita tem que remeter a conteúdos e ocorre num movimento, segundo a lei geral do desenvolvimento, sintetizada pelas relações reunidas do par dialético *interpsíquico* e *intrapíquico*, o qual postula o movimento de internalização.

Já a terceira generalização está ligada aos processos fonológicos. Tais processos que ocorrem na palavra estão além da dificuldade da estrutura silábica, especialmente a monossilábica, os quais justificam a dialeticidade (evolução e involução) da aquisição da linguagem escrita.

A quarta generalização é feita a partir da relação leitura-escrita. Essas duas modalidades da língua, unidade na aprendizagem da língua escrita, tem cada qual a sua especificidade. Todavia, quando o alfabetizando apresenta comportamento diferenciado nos registros de palavras de uma mesma situação de produção, ou seja, na escrita, remete ao estágio X, e na leitura, ao estágio Y, sugere-se, aqui, considerar o comportamento diante da escrita, pois o instrumento avaliativo destina-se à escrita. Este caso foi evidenciado pelo aluno WFANC que produziu uma escrita no estágio inicial do desenvolvimento da história da escrita (*desenho da escrita*), mas, na leitura, mostrou indícios da relação tempo-espaço que não ocorre neste, mas no estágio posterior.

A quinta generalização relaciona-se aos primórdios das relações grafema-fonema. No estágio da *Escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica*, a manifestação de remanejamento do som pode estar no nível do fonema ou no nível da sílaba.

Já a sexta generalização relaciona-se à ordem das duas orientações do pensamento filosófico-linguístico tratadas por Bakhtin e Volochínov (2010). A aparência de que as palavras parecem ser o nome das coisas remete diretamente à primeira concepção de linguagem, cuja preocupação era expressar o pensamento. De acordo com essa concepção, as palavras parecem se referir a objetos específicos, ou seja, parece ser o material do pensamento e, assim, ser o espelho da realidade. Contudo, no caso da escrita

do significante, na esteira de Luria (conforme exposto no item 3.3), a criança começa empregando individualmente os fonemas, tentando parear som e grafia. Para a escrita com elementos do sistema cultural, exige-se que a criança domine o nível fonológico desse sistema no pareamento de som/grafia, a reunificação desses elementos em palavras e, finalmente, a aprendizagem dessas palavras no nível sintático-semântico. De outro modo, tem de dominar minimamente o sistema linguístico, que remete à antítese da primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico: as regras internas dos níveis da língua. Essas duas orientações são superadas pela sua síntese: a linguagem como forma de interação social, cuja função não é apenas expressar o pensamento sob um código comum entre os interlocutores, nem a de meramente comunicação, mas agir comunicativamente na sociedade para exercer pressões ideológicas.

E, finalmente, a sétima generalização refere-se à fragilidade da classificação das escritas das crianças. Mesmo as escritas das crianças tendo sido classificadas após o seu estudo do ponto de vista da língua, a classificação por si só reduz o processo a um julgamento que acarreta uma visão simplista. Isso pode constituir um risco de uma compreensão equivocada da proposta deste trabalho. Estamos cientes de que a classificação não é suficiente para garantir ao professor alfabetizador a realidade diante do desenvolvimento da escrita, mas esse procedimento auxilia o entendimento e a organização do ensino (ZDI) com base nas sinalizações linguísticas pelo alfabetizando. Também estamos cientes que essas sinalizações linguísticas só serão enxergadas e interpretadas pelo professor alfabetizador se a sua formação inicial, via currículo, e continuada, via ações, incorporarem basicamente os conhecimentos sobre o funcionamento da língua portuguesa em seus diversos níveis. Caso contrário, a história do desenvolvimento da escrita que, aqui, ora escrevemos, assumirá o *status* de ser mais uma classificação dentre as já existentes;

Tendo por base tais generalizações, ressaltamos que foi possível identificar, na realidade material factual, os aspectos acima considerados na história do desenvolvimento da escrita. Se, por um lado, é arriscado considerar essa parte da realidade (1º ano A) como mostra para um todo (o universo das crianças), por outro, seria ímprobo desprezá-la, justamente por conta da historicidade da língua e da sociedade. Parafraseando ARENA (2013, p. 122), “*Os caminhos de análise aqui abertos podem se revelar muito ou pouco promissores, mas as evidências nos atos de escrita não podem ser desconsideradas por se tratar de um único sujeito*”, em nosso caso, uma única turma.

Logo, um estudo que envolva um tempo maior para sua realização pode constituir uma coleção de dados para, assim, (re)escrever a história do desenvolvimento da escrita.

4. A TRANSFORMAÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ONTOGENÉTICAS

- Mamãe, você sabe como se faz bebê?
 Eu suspirei, contei até três e antes que eu falasse qualquer coisa, ela me interrompeu:
 - Assim, mamãe: primeiro você coloca a letra "B", depois a vogal "E"; a letra "B" outra vez e a letra "E" no final. Tem um acentinho, mas eu ainda estou aprendendo... pronto!
 Assim você escreve Bebê. Viu como é fácil, mamãe?
 (Rafaela, 6 anos)

Disponível em <https://www.facebook.com/frasesdecrianças/> Acesso em 21 set 2017.

Esta seção objetiva demarcar a ZDR da escrita de um alfabetizando e, a partir dela, criar a ZDI. O critério de seleção do *corpus* apoiou-se, primeiramente, numa ZDR rudimentar no que diz respeito ao estágio da escrita (rabisco). Em seguida, há o cuidado de efetivar a transcrição do diálogo entre a professora-pesquisadora e o alfabetizando, ocorrido no momento da produção da escrita analisada, além das produções escritas das crianças.

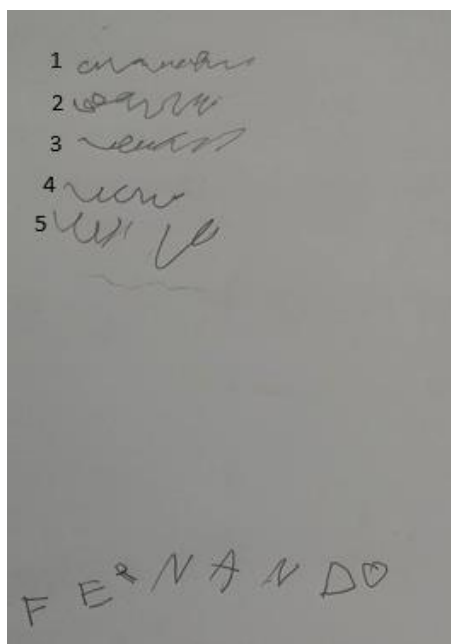
4.1 Análise da transformação da escrita de FJC

A seguir, a transcrição de parte do episódio discursivo.

Enunciação transcrita nº 18

- | | |
|--|---|
| (Professora dita apontador e aluno escreve de forma contínua a palavra solicitada) | 5. F: Caneta (sinaliza de modo globalizado com a ponta do lápis o registro) |
| 1. F: Apontador (sinaliza de modo globalizado com a ponta do lápis sobre o registro) | 6. [...] |
| 2. P: Agora, escreve "caneta".
(Fazendo uso de um movimento contínuo e verbalização quando encerra a verbalização da palavra pedida encerra, também, a escrita) | (Após a escrita de todas as palavras e frases, a professora pergunta o quê havia escrito) |
| 3. F: Ca ne ta. | 7. P: E aqui? O que você escreveu, aqui? Você lembra? (apontando para o primeiro registro.)
(Aluno demora um pouco e olha para o registro. Olha para a professora e diz) |
| 4. P: Lê pra mim. | 8. F: Aqui é... é.. lápis... é... aqui eu não sei muito o quê que é. |

Figura 25 - Escrita de FJC, 5 anos, Fevereiro 2017



Legenda: 1. Apontador, 2. Caneta, 3 Lápis, 4. Giz, 5. O giz quebrou.

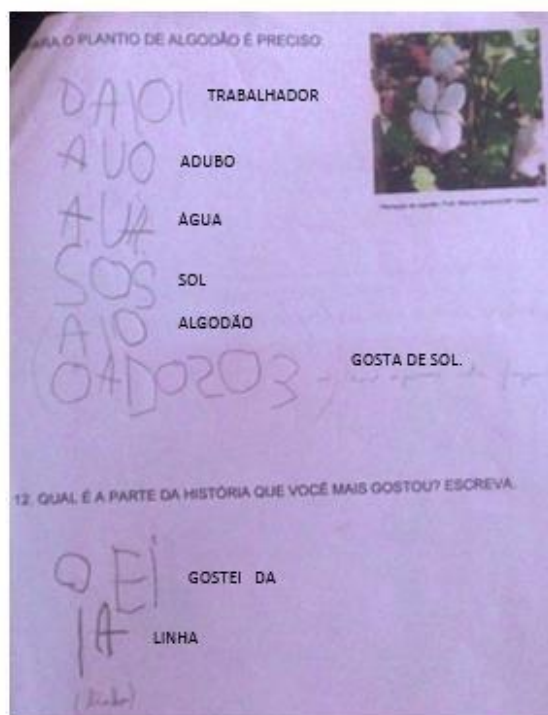
Fonte: Acervo da pesquisadora

FJC produz escrita indiferenciada, de forma gráfica ziguezague e, no teste de leitura, não recupera o conteúdo das palavras que lhe foram ditas. Para a Psicologia Histórico-Cultural, na escrita de FJC, não há uso de signos e essa ausência a caracteriza como escrita pré-instrumental, a qual é objetivada pela imitação do adulto. Por não fazer nenhuma relação funcional, constitui-se em uma espécie de atividade autocontida: “[...] A criança nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória” (LURIA, 2016, p.156). Não obstante a isso, apresenta elementos culturais na escrita do nome. De acordo com essa teoria, FJC desenha letras, mas não escreve. Durante a produção, o aluno fazia uso da linguagem oral como instrumento para organizar sua ação (linha 3).

Enunciação transcrita nº 19

- (Aluno escreve DAIOI).
1. P: Lê pra mim.
 2. A: Ééé... trabalhador.
 3. P: Tá. Agora escreve adubo.
(Aluno fala enquanto escreve).
 4. A: **Aaa, du, bo.**
(Aluno escreve AUO).
 5. P: Agora escreve água.
(Aluno fala enquanto escreve).
 6. A: **Aaa, gu, a.**
(Aluno escreve AUA)
 7. P: Agora escreve sol.
(Aluno fala enquanto escreve).
 8. A: **Só, u.**
(Aluno escreve SOS)
 9. P: Lê pra mim.
 10. A: Sol.
(Aluno lê de modo globalizado)
 11. P: Lê de novo.
 12. A: Sol.
(Aluno lê de modo globalizado)
 13. P: Agora escreve: O algodão gosta de sol.
(Aluno fala enquanto escreve)
 14. A: **O algodão gosta do, do, do... siiii... soool.**
(Aluno escreve AIO OADOSO3)
 15. P: Lê pra mim.
 16. A: O algo..
 17. P: Aonde que começa? Peraê. Mostra com o dedinho.
 18. A: O algodão gosta de sol.

Figura 26 - Escrita de FJC, 5 anos, Abril 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após dois meses, a escrita de FJC passa a ser constituída por letras, embora haja a presença de um elemento que pode não ser letra: o último elemento da escrita de “gosta de sol”. Na tentativa de identificação desse elemento, formulamos algumas hipóteses: i) representação do número 3, com vistas ao processo dialético de evolução e involução que a alfabetização implica; ii) representação da letra E cursiva, no modo espelhado; iii) dificuldade de estabelecer a relação fonema-grafema de letras cujo som muda conforme

a posição que ocupa na palavra (no caso da letra L que, em posição inicial, o fonema é [l] e, em posição final, é [l]). O fato agrava-se pela palavra “sol” ser monossilábica¹⁹, pois, na escrita de todas as outras palavras, as letras escolhidas coincidem com aquelas que realmente as compõem, exceto na escrita da palavra “sol”, em suas duas ocorrências (SOS, quarta escrita e 2O3, sexta escrita). O fato que ancora essa última hipótese é a pronúncia silabada da referida palavra, conforme linha 8, da transcrição abaixo. Tratamos tal fato no nível de hipóteses porque não houve exploração da representação desse elemento por parte da professora-pesquisadora.

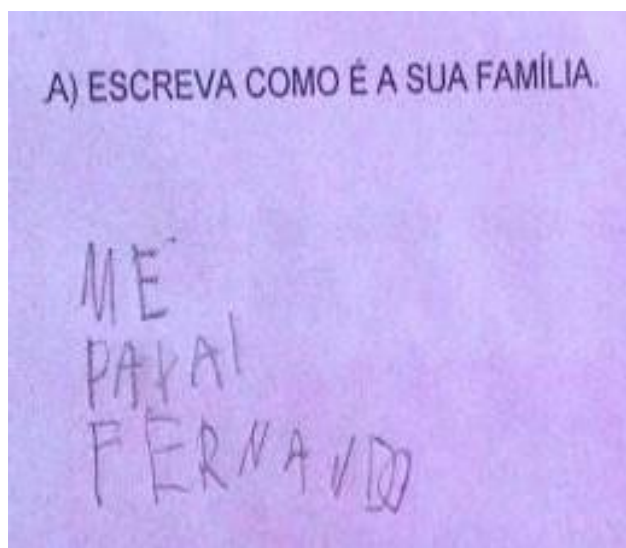
Outro aspecto a ser observado na escrita de FJC, na avaliação do primeiro bimestre, é o fato de o aprendiz organizá-la a partir da relação temporal-espacial (linhas 4, 6, 8 e 14). Logo, tem, notavelmente, uma escrita mediada pela memória e percepção, desta vez requalificadas pela mediação da linguagem oral. Nesse estágio da escrita, a leitura só é possível no contexto de produção, pois usa uma letra para representar sílabas.

Enunciação transcrita nº 20

- (Depois de escrever as letras M I aluno diz)
1. **F:** Agora, não sei qui qui vem. Mmmãe... mmmãe. É o M e o E.
(Substitui a vogal I pela E e repete)
 2. **F:** Agora, não sei qui qui vem.
 3. **P:** O que você quer escrever?
 4. **F:** A minha mãe, não sei qui qui vem agora.
 5. **P:** O que você quer escrever?
 6. **F:** A minha mãe, mas eu não sei qui qui vem agora.
 7. **P:** Lê pra mim o quê que você escreveu.
 8. **F:** Mã.
 9. **P:** Tem mais palavras que você quer escrever?
 10. **F:** Tem.
 11. **P:** Então escreve as outras.
 12. **F:** Eu só fiz o M e o E. Agora, tem qui vir o E de novo.
 13. **P:** Como é a sua família?
 14. **F:** É meu pai, minha mãe e eu.
 15. **P:** Tá, o quê que você já escreveu?
 16. **F:** Mã, agora, não sei qui qui vem depois.
 17. **P:** E pai você sabe escrever?
 18. **F:** É o P e o A.
(O aluno escreve: PAPAÍ).
 19. **P:** Como é a sua família? Lê pra mim.
 20. **F:** É minha mãe e meu pai.
 21. **P:** Tem mais uma pessoa que você falou pra mim.
 22. **F:** Tem eu.
 23. **P:** Ah, então marca aí né.
(O aluno escreve Fernando).
 24. **P:** Lê pra mim o que você escreveu.
 25. **F:** “Mã”, “pai” e “Fernando”.
 26. **P:** Lê de novo “pai” pra mim.
(O aluno diz pai na escrita PAPAÍ. A professora diz pra repetir, o aluno diz PA (apontando a sílaba PA) e depois diz I (apontando I)).
 27. **P:** O quê é isso daqui? (apontando a sílaba PA)
 28. **F:** Esse daqui é o P e o A.
 29. **P:** Então, lê pra mim de novo.
 30. **F:** PA (apontando as letras P e A) I (apontando as letras P, A e I)
(A professora pergunta se onde ele escreveu seria PA (aponta as letras P e A) o aluno concorda. Ela aponta as letras (P e A) o aluno diz PA de novo. A professora questiona)
 31. **P:** Tem dois PA?
 32. **F:** É.
 33. **P:** Mas por quê?
 34. **F:** É que é papai.
 35. **P:** É o que?
 36. **F:** É que é papai.
 37. **P:** Ahh, então, lê pra mim, vamo vê.
 38. **F:** PA, PA, I
 39. **P:** Lê de novo, devagarzinho, deixa ver.
 40. **F:** PA, PA, PA, I
 41. **P:** Huummm. Tá. Que mais? Como é sua família?
 42. **F:** Eu e minha mãe.
 43. **P:** E você escreveu aí?
 44. **F:** Escrevi eu, meu pai e minha mãe.
 45. **P:** Tá.

¹⁹ A discussão da dificuldade da criança, em processo inicial de escrita, com a escrita de palavras monossilábicas foi feita por FERREIRO, E, **Reflexões sobre alfabetização**, São Paulo: Cortez, 1988, p. 25.

Figura 27 - Escrita de FJC, 6 anos, Junho 2017 – Parte 1



Fonte: Acervo da pesquisadora

No 2º bimestre, FJC organiza as letras na relação temporal-espacial, favorecendo a decodificação do signo, sem que haja dependência do contexto de produção, excetuando a escrita da palavra “mãe”, que, a princípio, é grafada **MI** e, posteriormente, **ME**. Há a omissão da letra A que pode ser explicada, além da situação monossilábica, nas respectivas escritas: i) em **MI** a vogal I não tem função de fonema, é alofone²⁰ do [e]. Assim, o [e] da palavra “mãe” tem alofone [e] e [i]. Nesse caso, os dois estão em variação livre e representam aqui, um único fonema, o [e]. Se a criança fizer a opção pela variação do alofone [i], na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, ela não está na fase silábica com valor sonoro plenamente. Só na sílaba MA, de “mãe”. ii) em **ME** a nasalização é marcada pelo /m/ e pelo sinal próprio desse fenômeno na vogal **A**, que, por sua vez, ao lado da semivogal **E** constitui um ditongo. No caso da palavra “mãe”, o vocábulo é constituído por uma oclusiva em posição pretônica [m], pela vogal tônica [ə] e pela vogal-glide²¹ [e].

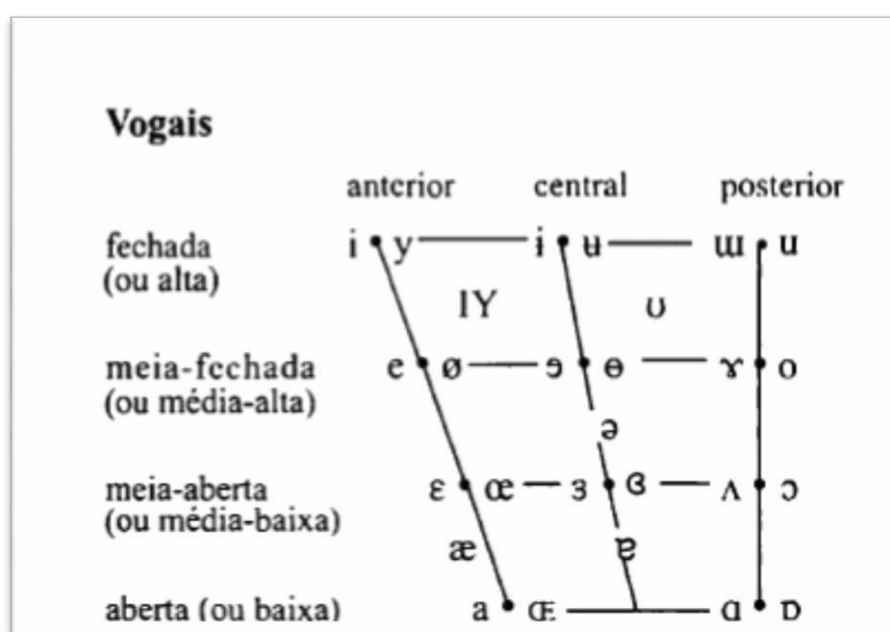
A opção de FJC em utilizar o alofone [i], na primeira tentativa de escrita, justifica-se pelo fenômeno bastante comum na fala, conhecido como neutralização do fonema, que

²⁰ Alofone - unidade que se relaciona à manifestação fonética de um fonema. Alofones de um mesmo fonema ocorrem em contextos exclusivos (SILVA, 2003, p. 138).

²¹ “O termo **glide** refere-se, portanto às vogais sem proeminência acentual nos ditongos”. (SILVA, 2003, p. 73, grifo da autora).

é a redução do esforço muscular na produção de fonemas, em contextos linguísticos determinados (posição átona). Assim, no caso da palavra “mãe”, a produção do núcleo da sílaba (Ã) ocorre próxima ao palato mole, o mesmo ocorre com a pronúncia da vogal I (alta e fechada), e, portanto, é a que está mais próxima desse palato em relação à vogal E (meia-fechada). A proximidade do ponto de articulação facilita a pronúncia da vogal-glíde **E** como alofone [i], do que com alofone [e], por este ser uma vogal semifechada, que exige, na sua emissão sonora, a posição da língua entre uma alta (fechada) e uma média.

Figura 28 - Posição das vogais na língua



Fonte: SILVA, 2003, p. 39.

A complexidade desses fenômenos da língua é evidenciada quando FJC demonstra inquietação de que algo faltava para a escrita completa da palavra “mãe”, conforme linhas 1, 2, 4, 6, 8, 12, 16 e 25.

Ao alterar a vogal **I** pela **E** na escrita de “mãe” na forma gráfica **ME**, há a superação do biológico pelo cultural, pois, ocorre aos nossos olhos, um aparente refinamento na percepção da complexidade da contradição entre o sistema da linguagem escrita em relação a um sistema de linguagem oral. Essa requalificação da percepção foi possível pela reflexão do uso da linguagem escrita que promove o desenvolvimento da consciência, pois o aprendiz não usa quaisquer letras, mas a que constitui a palavra “mãe”.

Contudo, há, neste momento de aprendizagem, um outro aspecto linguístico que merece ser discutido: o E, aparentemente, não se refere à escrita da vogal-glide E, mas a do núcleo da sílaba/palavra (Ã), pois, ao ler seu escrito (ME), a criança lê [mã], conforme linhas 8, 16 e 25. Essa hipótese sustenta-se e ganha sentindo ao considerarmos a fala de FJC, na linha 12: “Eu só fiz o M e o E. Agora, tem qui vir o E de novo.” A escrita do E “de novo” é para representar a vogal-glide E de “MÃE”. No entanto, a criança não chega a concluir a escrita da palavra “mãe”, já que não sabe o que vem depois (linhas 1, 2, 4, 6, 16). Sobre isso, à esta altura da análise, reconhecemos que a intervenção contraproducente da professora-pesquisadora teve influência cabal para interrupção das tentativas de outras possibilidades linguísticas a não concluir a escrita da palavra “mãe”, ao sugerir à criança que escrevesse outras palavras (linhas 9 e 11).

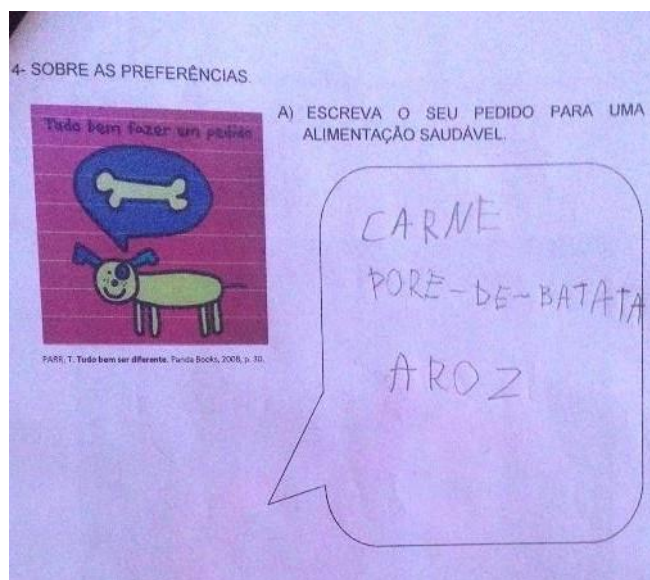
Nas linhas 18, 26, 30, 31, 38 e 40 notam-se transformações da escrita em relação à avaliação anterior, conquistando a escrita transliterada, guiada pela fala (linha 18). Já a atividade de leitura inicia-se na linha 30 e concretiza-se na 38. Porém, ao atender à solicitação da professora-pesquisadora para ler a palavra “papai”, novamente e devagarinho, na linha 40, FJC lê a sílaba PA três vezes para “papai”. Não ficou clara a razão do acréscimo de um PA, pois o fato não foi explorado na intervenção pedagógica. Embora a criança tenha escrito PAPAI de acordo com as convenções da língua, a leitura da palavra recebeu três versões: PAI, PA PA I e PA PA PA I. Percebe-se, portanto, que a leitura de decodificação ainda não está estabilizada, fato compreensível se considerarmos que, na aprendizagem inicial da escrita, não ocorre um pareamento das ações do ler e do escrever.

Enunciação transcrita nº 21

- | | | | |
|-----|--|-----|--|
| | (O aluno escreve a palavra carne). | | |
| 1. | P: Lê pra mim o que você escreveu. | 14. | P: Educação física. |
| 2. | F: Carne. | 15. | H: Você tá filmando com o tablet? |
| 3. | P: Que mais? Tem mais algum alimento saudável que você gosta? | 16. | P: Aham. |
| 4. | F: Purê de batata. | 17. | P: Pronto? Lê pra mim o que você escreveu agora. |
| 5. | P: Ah é. Então anota aí. | 18. | F: Purê de batata. |
| 6. | P: Acabou. | 19. | P: Lê de novo, devagarinho, pra eu poder ver aqui, vai. |
| 7. | F: Sim. | 20. | F: Porê (aponta as letras P, O, R e E) de (aponta as letras D e E) batata |
| 8. | P: Lê pra mim. Deixa eu ver. | | (aponta as letras B, A, T e A). |
| 9. | F: Purê; | 21. | P: Lê de novo, “batata”. |
| 10. | P: Mas é purê, de quê? | 22. | F: Ba (apontando as letras B e A) ta (apontando a letra T) ta (apontando a letra A). |
| 11. | F: De batata. | 23. | P: Qual é o BA? |
| 12. | P: Ahh, mas não está faltando então? Você leu só purê. (O aluno escreve “DE - BATA”. Aproxima outro aluno no meio da gravação dizendo) | 24. | H: É o B. |
| 13. | H: Onde estão os outros alunos? | 25. | P: Higor! |
| | | 26. | P: BA |
| | | 27. | H: Você ficou triste que eu sumi? Estou aqui. |

28. P: Tá. Então, senta aí.
 29. P: Lê de novo.
 30. F: Bata (apontando as letras B,A,T e A). É que tinha dois T e A
 31. P: Ahh é?
 (O aluno escreve TA no final).
 32. P: Ah. Lê agora.
 33. F: Batata (aponta corretamente)
 34. P: Ahh, tem outro alimento? Saudável, assim que você gosta?
 35. F: Ahh, tem vezes que eu como salgadinho de batata.
 36. P: Salgadinho de batata?
 37. H: Aham aquelas batatinhas frita que vem o pote de saquinho do mercado.
 38. P: Higor, senta ali ó.
 39. P: Tem mais algum alimento que você gosta?
 40. F: Gosto de...
 (Aluno está inquieto).
 41. P: Quer tirar a touca?
 (Aluno retira a touca).
 42. F: Eu gosto di... arroz.
 43. P: Ah então vamos anotar aí.
 (Aluno escreve as letras: A, R, O e Z).
 44. P: Lê pra mim.
 45. F: Arroz.
 46. P: Agora, lê tudo que você escreveu. Vamos ver.
 47. F: Carne, porê de batata e arroz.
 48. P: Ah, mostra com o dedinho pra mim.
 49. F: “Carne”, “porê de batata” e “arô”... arroz (Aponta as letras corretamente)
 50. P: Humm, está jóia!
51. P: Oh, lê pra mim, de novo, o que você escreveu.
 52. F: “Carne”, “purê de batata”, “arroz”.
 53. P: O quê que é isso que você escreveu?
 54. **F: Esse aqui é o espacinho.**
 55. P: É o quê?
 56. **F: Espacinho.**
 57. P: Espacinho?
 58. F: É
 59. P: E por que que tem espacinho aqui e não tem aqui?
 60. **F: Pra não gruda.**
 61. P: Não gruda o quê?
 62. **F: As letra.**
 63. P: E aqui? Não precisa? – apontando carne.
 64. F: Aqui, não.
 65. P: E aqui, precisa? – apontando arroz.
 66. F: Aqui, não, só aqui (apontou purê de batata).
 67. P: Por que esse precisa e esse aqui não?
 68. F: Porque esse aqui eu só pus “carne”. Eu não pus “cozinhando”. Se eu fosse cozinhando ia darespaço.
 P: Como que é?
 70. **F: Se eu escrevesse cozinhando ia dar espaço.**
 71. P: Se você escrever cozinhando
 72. F: É
 73. P: E aqui? Por que que não tem?
 74. F: Aqui não tem, porque se escrevesse aqui fazendo arroz ia dar espacinho.
 75. P: Humm, você não escreveu fazendo arroz?
 76. F: Não
 77. P: Então o que você escreveu?
 78. F: Arroz
 79. P: A ta... Entendi.

Figura 29 - Escrita De FJC, 6 anos, Junho 2017 – Parte 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na figura 20, consta a escrita de três palavras da lista de preferências de alimentos de FJC: *carne*, *porê-de-batata* e *arroz* respectivamente (grifos nossos). Essas três palavras

têm em comum a letra R, porém, em cada uma delas, o fonema é diferente. Problematizando as representações fonéticas do R, tem-se que em CARNE, no dialeto paulista, o fonema é retroflexo [ɻ]. Em PORE é o tepe [i] e em AROZ ocorre a realização forte [X]. Curiosamente, FJC erra na escrita da palavra dessa terceira situação e é precisamente esse o caso que nos deteremos nesta descrição. Da articulação desses três fonemas da letra R, a realização da palavra “arroz” é mais emblemática, uma vez que a relação fonema-grafema é marcada pelo contexto intervocálico, o qual aceita ambas as letras (R e RR). No entanto, em contextos específicos, no que diz respeito do som para a letra, o som do R forte é representado por RR no interior da palavra, quando esse som estiver ladeado por vogais (morro), e, pela letra R, quando estiver entre uma consoante e uma vogal (honra). Por outro lado, há rivalidade dessas duas letras quando ladeadas por vogais, como é o caso dos pares carro/caro; carreta/careta; mara/marra.

Pelo caráter complexo do uso R e dois RR, é compreensível FJC ter escolhido apenas um R na escrita de “arroz”, pois, como vimos acima, esse uso é previsto no sistema da língua portuguesa, haja vista que o R brando (R) também ocorre em ambientes intervocálicos. Assim, o uso de RR e de R caracteriza-se como um caso de relação fonema-grafema do tipo de concorrência, pois ambos (R e RR) rivalizam-se no mesmo contexto linguístico. Nesse último caso, o critério diferenciador é o semântico, como, por exemplo, caro/carro. Entretanto, na atividade de leitura de “arroz” (linha 49), a criança lê a escrita dessa palavra com um R [aro]. Na leitura, FJC não pronuncia o fonema [s], representado pela letra Z, da palavra; a leitura é de um R brando, mas, imediatamente, a regula e lê com o fonema R forte. Não obstante a leitura ser determinante para o aprendiz perceber a diferença de ambas as letras (R e RR), não foi suficiente para promover a correção da escrita de “arroz”.

Além do caso do R, há outro som, nessa mesma palavra, que tem a mesma complexidade de relação com sua respectiva letra. Trata-se do som [s], que, na referida palavra, é representado pela letra Z. No entanto, ao contrário da representação gráfica do R forte, na representação do [s] na palavra “arroz”, a criança o faz adequadamente, conforme o sistema ortográfico. Esse fato constitui um dos indícios de que a escrita de FJC transformou-se na **escrita transliterada**, demonstrando que descobriu a função simbólica da escrita.

Nas linhas 54, 56, 60, 62, 68 e 70, a criança é questionada sobre o emprego de traços entre a expressão “pore-de-batata”. A resposta “Esse aqui é o espacinho”, (linha

54), encaminha-nos para a inferência de que tais traços exercem a função de segmentação da referida expressão. A justificativa do uso de traços para marcar espaço entre uma palavra e outra é coerente no estágio inicial do processo de alfabetização para, justamente, marcar essa fronteira vocabular. Essa atitude da criança de separar palavras com algum sinal (signo ostensivo) é uma forma de lidar subjetivamente com as leis objetivas do sistema de escrita.

Outra atitude tomada pelo aprendiz na escrita das palavras é a troca da letra **U** pela letra **O** em “pore”, cujo fato linguístico é conhecido por *hipercorreção*, consequência de ênfase no excesso de correções de grafia. Há vários tipos de *hipercorreção*, no caso específico analisado, trata-se, muito provavelmente, de a criança ter ouvido, com certa frequência, a correção da neutralização do fonema [o] para [u], em escrita de palavras, cuja sílaba com o fonema neutralizado seja átona final, como em **bolo** [bolu]. Esse processo, também, é uma forma de a criança começar a lidar de forma subjetiva com as leis objetivas do sistema de escrita.

Enunciação transcrita nº 22

Aluno escreve nome de convidados numa lista.

Aluno escreve CARTEIRO.

1. P: Lê pra mim.
2. F: “Carteiro”.
3. P: Agora, escreve “Pinóquio”.

Aluno escreve PINOQUIU.

4. P: Lê pra mim.
5. F: “Pinóquio”
6. P: Mostra com o dedinho.
7. F: Pinóquio.
8. P: Agora, escreve “Alice”

(Aluno escreve ALISI).

9. F: Alice.
10. P: E Maria.

Aluno escreve MARIA.

11. P: Pronto?
12. F: Maria.

13. P: Agora escreve uma mensagem de aniversário para a aniversariante, que é a Cachinhos. Lembra da Cachinhos Dourados, que fez aniversário no livro?
14. F: Quê que eu tenho que escrever?
15. P: Escreve uma mensagem para a aniversariante. O quê você fala para a aniversariante quando faz aniversário?
16. F: Parabéns.
(Aluno escreve PARAPEIS).
17. F: “Parabéns” (Aluno mostra o cartão para a professora)
18. P: Só “parabéns”? Você não quer assinar?
19. F: O quê?
20. P: Assinar é você escrever o seu nome. Não foi você que escreveu isso? Senão ela não sabe quem escreveu.
(Aluno escreve FERNANDO).
21. P: Lê pra mim, agora, tudo o quê você escreveu.
22. F: “Carteiro”, “Pinóquio”, “Alice”, “Maria”, “Fernando” e “Parabéns”.
(Aluno lê de modo globalizado mostrando as palavras com o dedo)

Figura 30 - Escrita de FJC, 6 anos, Setembro 2017

2. ESCREVA O NOME DOS CONVIDADOS QUE NÃO CONSTAM NA LISTA.

CARTEIRO

PINOQIO

ALISI

MARIA

3. ESCREVA UMA MENSAGEM PARA A ANIVERSARIANTE.

FERNANDO
PARAPEIS

Fonte: Acervo da pesquisadora

No terceiro bimestre, a escrita de FJC está no limiar da convenção social, prestes a superar a dependência do critério fônico para estabelecer as relações fonema-grafema. A escrita convencional da palavra “carteiro”, por exemplo, indica a habilidade de o aprendiz lidar com sílabas canônicas (RO) e não canônicas (CAR, TEI). O mesmo acontece com a escrita de MARIA. Já em PINOQIO a transgressão na grafia do dígrafo é justificada por esse conteúdo não ter sido trabalhado até este momento da avaliação da escrita (3º bimestre escolar). No caso da escrita ALISI (Alice), há uma rivalidade na representação de um mesmo som na mesma posição, cujo fonema [s] pode ser representado pelas letras S, SS, SC, SÇ, C e Ç.

Em PARAPEIS (Parabéns), a criança escreve um fonema surdo [p] em vez de seu par homorgânico²² sonoro [b] e, como consequência, resultou na permuta indevida da letra B pela P. Essa troca é totalmente tolerável ao momento de aprendizagem, em cujo

²² Fonemas homorgânicos são aqueles que formam pares de consoantes (P/B, TD, F/V e K/G) caracterizadas pela semelhança no modo da articulação, no ponto da articulação e nas cavidades bucal e nasal, mas, no que se refere à sonoridade, são diferentes, pois uma é surda e a outra, sonora.

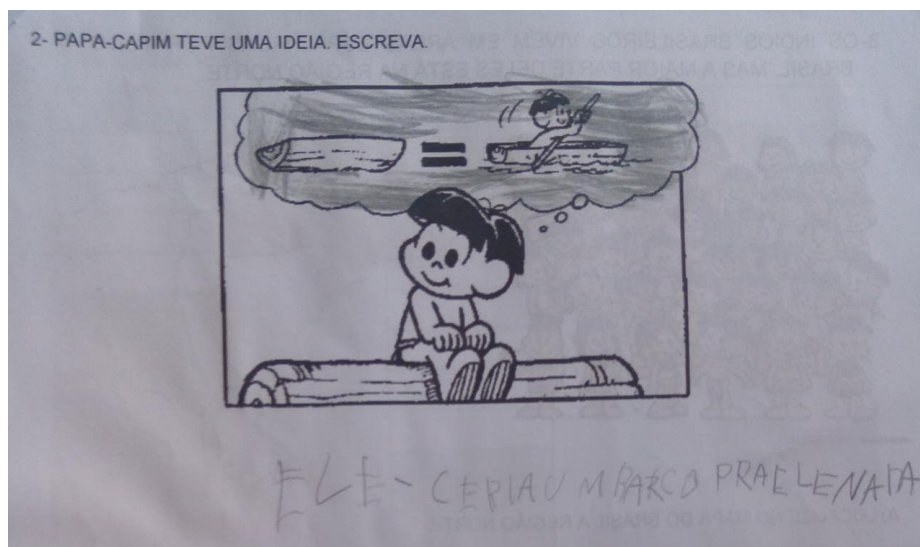
estágio está se promovendo a automatização do sistema de escrita, cedendo o nível da consciência das operações com o instrumento de expressão exterior (“meios de representação de sons”) para a expressão das ideias (interior).

Nessa mesma palavra (PARAPEIS), há outro problema de ordem fonética que refletiu na escrita. Trata-se da inclusão do fonema [i] em vez do fonema [n], seguido do [s], objetivada em PARAPEIS. A nasalização é um traço suprasegmental podendo ser na linguagem escrita também marcada pelas letras M, N que assimilam a pronúncia das vogais em consoantes. Essa inclusão gera uma ditongação na fala, cujo fenômeno, na oralidade, é consoante ao que ocorre convencionalmente aceito na escrita. A inclusão de uma vogal no contexto específico que desune um grupo consonantal e, assim, proporciona a eufonia na articulação de uma determinada palavra, é chamada de vogal *suarabacti*. A escrita de PARAPEIS em vez de PARABÉNS, pode ser explicada por metáfora. A inclusão do [i] diante do som nasal (letra N) elíptica na escrita da criança assume o estatuto de vogal *suarabacti* na fala, pois é perfeitamente normal que, na pronúncia de palavras constituídas pelas letras/dígrafos m/n/nh, diante da vogal E, que se acrescente o fonema [i], quais sejam: também [tãbeim], tem [teim], convém [cõveim], pente [peĩfi], ganhar [gãĩɲa].

Enunciação transcrita nº 23

- | | |
|---|--|
| 1. P: Qual foi a ideia que ele teve? | 22. A: Esse aqui é pra não grudar. |
| 2. A: Ele queria um barco pra ele nadar. | 23. P: É o que? |
| 3. P: Então escreve pra mim ai. | 24. A: É pra não grudar. |
| 4. A: Aonde? | 25. P: Não grudar o que? |
| 5. P: Aqui embaixo. | 26. A: A letra. |
| Aluno escreve ELE – CERIAUMBARCOPRAELENADA. | 27. P: E depois? Tem mais ou é só ai? |
| 6. A: Já. | 28. A: Porque ele queria um barco pra ele nadar. |
| 7. P: Já? Lê pra mim. | 29. P: Não. Sim. Estou falando disso aqui que você fez. Você falou que fez para não grudar. Só tem aqui. Depois não tem mais? |
| 8. A: Ele. | 30. A: Não. |
| 9. P: Mostra com o dedinho embaixo. | 31. P: Por que? |
| 10. A: Ele queria um barco pra ele nadar. | 32. A: É... porque eu quis. |
| 11. P: Peraê. Lê de novo. Começa lá. Isso. Vai. | 33. P: Hã? |
| 12. A: Ele. | 34. A: Porque eu quis. |
| 13. P: Onde que está ELE? | 35. P: Por que você quis? |
| Aluno aponta para a palavra ELE. | 36. A: Uhum. |
| 14. A: Ele queria um barco pra ele nadar. (Aluno lê num fluxo contínuo) | 37. P: Então você só quis colocar aqui, óh? Espera um pouquinho, Fernando. Você só quis colocar aqui? Depois você não quis colocar mais? |
| 15. P: Onde está escrito barco? | 38. A: Uhum. |
| 16. A: Aqui. (Aluno mostra a palavra BARCO). | 39. P: Hã? |
| 17. P: Onde? | 40. A: Uhum. |
| 18. A: Aqui. (Aluno mostra a palavra BARCO). | 41. P: Tá. |
| 19. P: Ah tá. E o que que é isso daqui? (Professora mostra o hífen que o aluno escreveu) | |
| 20. A: Esse aqui é o E. | |
| 21. P: Não. Esse aqui que você fez. Esse aqui. (Professora mostra o hífen que o aluno escreveu) | |

Figura 31 - Escrita de FJC, 6 anos, novembro 2017



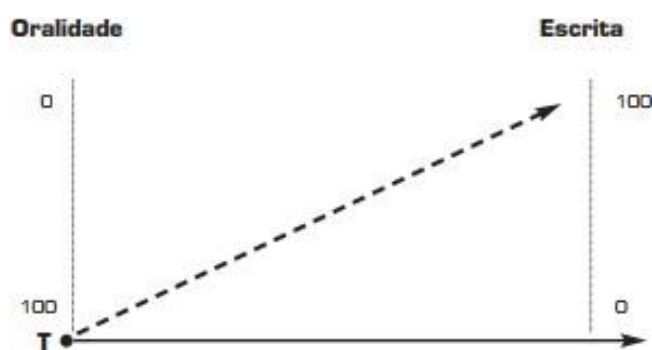
Fonte: Acervo da pesquisadora

No quarto bimestre, a escrita de FJC, (mais visível na linha 5, da transcrição abaixo), permanece no limiar da convenção social, com transformações qualitativas nas diversas perspectivas de análise: fonética, morfológica, sintática, semântica, textual, discursiva. O avanço na escrita de FJC, do ponto de vista fonético, é observado na representação gráfica da nasalização pela letra **M** na escrita do vocábulo **UM**, fenômeno não apreendido na escrita anterior (PARAPEIS). Essa análise é corroborada na avaliação da escrita de FJC da próxima atividade, em cuja grafia usa adequadamente a letra **N** como marca de nasalidade em “APRENDI” e “PINTÁ”. Do ponto de vista morfológico as transformações da escrita da criança são reflexos dos avanços no nível da fonética, pois, ao correlacionar todos os sons com seus respectivos grafemas, a morfologia elementar foi enriquecida pela incorporação da grafia de todos os sons da palavra desejada, com aproximações da morfologia completa segundo as leis fonéticas. Observa-se que a criança, ainda, tem a necessidade de marcar a segmentação com um traço (linhas 23 a 34).

A palavra “**QUERIA**” foi grafada “**CERIA**” com a letra **C** ao invés do dígrafo **QU**. Para quem tem o domínio do sistema de escrita da língua portuguesa pode interpretar a escrita **CERIA** com valor do verbo ser no futuro do pretérito, interpretando a letra **C** como [s], haja vista a vogal **E** que a acompanha. Porém, do ponto de vista da criança, o valor do signo é outro. Trata-se do verbo querer no futuro do presente. Nessa

interpretação, o fonema é [k] e não [s]. O emprego da letra **C** em vez do dígrafo **QU** na escrita **CERIA** é um comportamento esperado para a criança que se encontra na **escrita transliterada** em estágio avançado, pois, ela não está trocando fonemas, mas letras. Ela está usando o fonema [k] que, no sistema fonético da língua portuguesa, pode ser representado por ambas as letras **C** e **QU**, dependendo do contexto linguístico. Já no sistema da língua escrita, há regras invariantes que controlam a representação de alguns sons. Assim, tem-se [k] para a letra **C** diante de **A**, **O** e **U** e [s] diante de **E** e **I**. Essa escrita é explicada, segundo Oliveira (2005, p. 16), no sentido de que “o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita”. Esse controle está representado na figura abaixo.

Figura 32 - Tempo de Escolaridade X Controle da fala no processo da escrita



Fonte: OLIVEIRA, M, A. 2005, p. 16

Na figura acima, a letra T representa o tempo de escolaridade, o ponto ● representa o início do processo de alfabetização, considerando o patrimônio de habilidades e destrezas construído na pré-história da escrita; a linha em posição vertical à esquerda representa a fala e a da direita, a escrita. A linha pontilhada em posição diagonal representa a transformação gradual progressiva da escrita até que esta se transforme em simbolismo de primeira ordem.

Quanto à omissão do R no final da palavra **NADAR** é explicada pela economia fonética, comum em situações de fala. Esse fato é indício de que a fala ainda é simbolismo de primeira ordem na relação com a escrita.

Nesse nível de análise é relevante discutir a elisão feita no fim da palavra **QUERIA** com o início da palavra **UM**, resultando em **CERIAU**. Conseqüentemente, o M de **UM**

foi alocado no início da próxima palavra. O mesmo aconteceu na escrita de PRA ELE. Nesse caso, o E de ELE foi juntado ao A de PRA, produzindo a escrita PRAE LE. Esse fenômeno da junção de vogais entre a vogal da palavra anterior e a vogal da palavra posterior é próprio da fala e, portanto, compreensível a ocorrência desses fenômenos nessa **escrita transliterada**, pois é nesse tipo de escrita que a criança desenha a fala.

No plano sintático, a escrita avança do nível da palavra para o nível da frase, a qual foi escrita obedecendo a ordem dos termos da oração em língua portuguesa: SUJEITO + VERBO + COMPLEMENTO. Essa estrutura frasal permite a veiculação de um sentido atendendo também ao nível semântico. E, conforme o contexto da frase, esta assume também o estatuto de texto. Assim, do ponto de vista textual, o segmento

ELE – CERIAU MBARCO PRAE LE NADA

é resultado da semiotização da representação psicológica formada pela criança a partir da imagem dada pela professora, (figura 17). Nesta perspectiva a escrita tem uma unidade de sentido, condição para ser um texto, de acordo com a Linguística Textual. Por fim, do

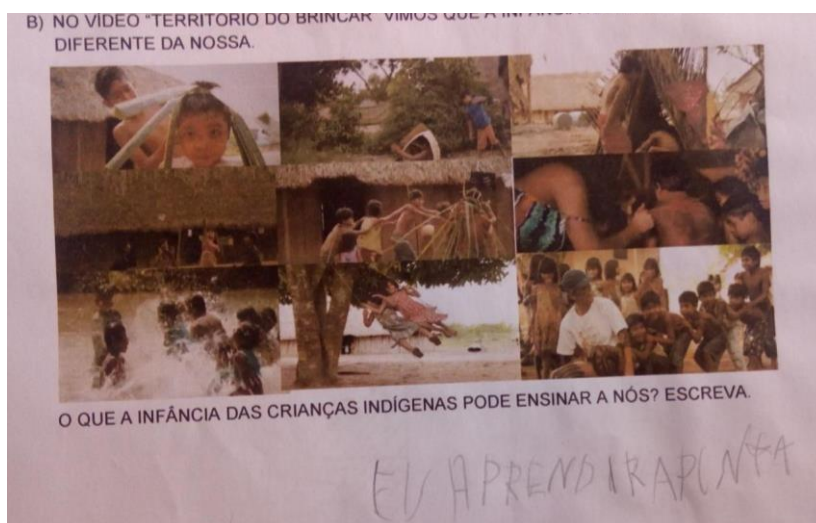
ponto de vista discursivo, a escrita foi produzida em um contexto específico de comunicação, com finalidades específicas, a partir de um comando dado pela professora-pesquisadora ao aluno alfabetizando. Esta solicitou-lhe que semiotizasse a possível ideia da personagem do quadrinho, tomando por base o balão que representa o seu pensamento.

Assim, a escrita da criança engendrada numa situação formal de ensino contém toda a complexidade da escrita se engendrada fosse numa situação real de comunicação.

Enunciação transcrita nº 24

- | | |
|--|--|
| 1. P: Mas do filme o quê que você aprendeu? | 14. A: Um monte de coisa. |
| 2. A: Aprendi que não pode fazer as coisas. | 15. P: Tá. Então, escreve, aí, pra mim. |
| 3. P: Qual coisa? | 16. A: Aonde? |
| 4. A: É... pendurar na árvore. | 17. P: Aqui embaixo. |
| 5. P: Não pode fazer isso? | 18. Aluno escreve EUAPRENDIN, apaga a letra N final e encerra sua frase EU APRENDIRAPINTA. |
| 6. A: Não. | 19. P: Pronto? Leia. |
| 7. P: Por quê? | 20. A: Eu aprendi hã a pintar. |
| 8. A: Porque árvore não aguenta. | 21. P: Leia de novo. Vamos ver. |
| 9. P: Depende da árvore, né. Tem árvore que, se for pequenininha, não aguenta, mas o quê que você consegue aprender com as crianças indígenas? | 22. A: Eu. |
| 10. A: Eu aprendi a pintar. | 23. P: Onde está escrito EU? |
| 11. P: A pintar? | 24. A: Aqui. (Aluno mostra EU) |
| 12. A: É. | 25. A: Aprendi a pinta. |
| 13. P: O quê? | 26. P: Tá joia. |

Figura 33 - Escrita de FJC, 6 anos, Novembro 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora

A última atividade de semiotização da escrita desenvolvida por FJC, para esta pesquisa, demonstra que a criança permanece na **escrita transliterada**, mas está no limiar da escrita cultural, pois o critério fonético sustenta poucos fenômenos linguísticos da escrita (conforme linha 18): a perda do R final de PINTAR e a dificuldade em segmentar para marcar a fronteira entre as palavras. O fenômeno da nasalização foi marcado corretamente com a escrita da letra N e o da formação de sílabas não canônicas, nasais e travadas também o foi: PREN (APRENDI) e PIN (PINTA). O sucesso na formação da sílaba PREN da palavra APRENDER, cuja estrutura é a de consoante + consoante + vogal + consoante (CCVC) na escrita de APRENDI; e a de PIN da palavra PINTAR, com estrutura menos complexa (CVC) é um dos indícios desse avanço e marca um momento crítico no desenvolvimento da escrita que impulsiona para a escrita cultural. A sílaba incompleta TA em vez de TAR da palavra PINTAR marca a economia fonética em “pinta” (linha 25) e não erro de grafia da sílaba, pois a sílaba PIN, que a criança grafou corretamente, embora tenha a mesma estrutura da silábica de TAR, é ainda mais complexa por incluir o traço da nasalidade. Assim, a omissão do R final não tem estatuto de erro, mas de marca da influência da oralidade na escrita inicial. Portanto, essa economia é totalmente tolerável considerado esse momento de aprendizagem, pois nesse estágio está promovendo a automatização do sistema de escrita.

A escrita nesse estágio ainda é formada por pequenas violações em relação ao sistema ortográfico (juntura vocabular, apagamento de R e S finais, permuta de letras com

o mesmo som em contextos diferentes, ditongação em monotongos e monotongação em caso de ditongos, dentre outras). Essa característica é um indício que a linguagem escrita conquistou um refinamento morfológico rumo à morfologia oficial.

4.2 Síntese da análise longitudinal da escrita de FJC

Nesta subseção, apresentamos a síntese das análises da transformação da escrita de FJC, do ponto de vista ontogenético, no processo de alfabetização, para fundamentar algumas generalizações possíveis.

a) O **expediente *quantidade medeia a quantia de letras***, bem como a qualidade destas na composição das palavras solicitadas a FJC, em abril 2017. Essa qualidade refere-se a um refinamento da percepção sonora do aprendiz que, não por acaso, dá preferência às vogais na semiotização. Tal fato justifica-se pela sua qualidade de vozeamento, e na estrutura da língua portuguesa são mais presentes.

b) A nasalização é um processo fonológico. Na alfabetização, ao tentar escrever uma palavra que contém tal processo, a criança desencadeia, visivelmente, o movimento de evolução e involução da escrita. Logo, em uma **determinada situação de escrita, é possível transitar em diferentes estágios da história da escrita de modo concomitante**, em razão desses fenômenos linguísticos.

FJC fez isso declaradamente, em junho de 2017, quando, na escrita de “papai”, grafou PAPAI (alfabético?, na Psicogênese; **Escrita cultural?**, em nossa proposta) e, para a palavra “mãe”, grafou ME (silábico?, na Psicogênese; **Escrita flutuante?**, em nossa proposta). Tomando por base a complexidade da escrita de “mãe” como ME, concordamos com Ferreiro que a estrutura monossilábica de palavra, vista como fácil pelo adulto, obstaculiza a escrita no processo de alfabetização, vista como difícil na perspectiva da criança. No entanto, esta investigação experimental, estudando a aquisição da língua escrita por crianças do primeiro ano no processo de alfabetização, permite afirmarmos que as maiores dificuldades de escrita não se restringem à estrutura monossilábica da palavra. A investigação mostrou-nos que há fatos linguísticos complexos na formação da palavra, como os analisados acima, por exemplo, o dígrafo e a nasalização, que exigem do alfabetizando reflexões metalinguísticas, os quais ainda não

foram internalizados no estágio correspondente de aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, quando tais fatos presentificam-se em monossílabos, os obstáculos de escrita multiplicam-se e materializam o movimento de evolução e aparente involução, resultando um acúmulo de transformações gráficas, as quais culminam na aprendizagem da escrita convencional da palavra.

Outro exemplo desse movimento é a escrita das palavras “parapeis” e “aprendi”. No caso da primeira, FJC mostra segurança na notação gráfica das duas primeiras sílabas “PARA” e reproduz a fala na sílaba final “PEIS”, no lugar de “BÉNS”, com estrutura CVCC, dando a falsa impressão de que o aprendiz regrediu na aprendizagem da escrita. No segundo caso, em “APRENDI”, a criança tem êxito na formação de uma estrutura silábica complexa: CCVC (PREN). Embora, aparentemente ambas as sílabas possuam complexidade equivalente por terem traços comuns, como a nasalidade, estrutura não canônica, travada, encontro consonantal, a quantidade de letras, a primeira (BÉNS) apresenta três fenômenos não existentes na segunda: a tonicidade, o duplo travamento (NS) e a “ditongação forte” [bêns] na pronúncia, cujas especificidades a tornam muito mais complexa que a outra (PREN). Isso explica a grafia correta de PREN e a influência da fala, na grafia de BÉNS por PEIS. Acrescido a tais fatos, há o tempo da aprendizagem que, quanto mais tempo de aprendizagem escolar associado ao ensino formal, mais possibilita a incorporação de fenômenos fonológicos e estruturais na escrita rumo à convenção: a escrita de PEIS ocorreu no 3º bimestre e a de PREN, no quarto bimestre.

As especificidades dos fenômenos linguísticos da escrita de FJC somadas com as vivenciadas na escrita de outras crianças da turma, a qual não foi analisada longitudinalmente como as de FJC, neste trabalho, reúnem algumas evidências do processo de alfabetização que ancoram e sustentam as generalizações acima. Estas superam as singularidades da turma investigada: momentos de transformação das formas da escrita permite-nos, aqui, inserir a categoria aparência-essência, a qual denota saberes dos aprendizes, aparentemente, desprezíveis, entretanto, conhecendo o funcionamento do sistema da língua, é possível percebermos atos de pensamento e lógica onde aparenta não haver.

5. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA INICIAL NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Olha mãe, o gás tá dez reais!
 - Onde você viu isso?
 - Tá barato, né?
 - Tá sim. Onde foi que você viu isso?
*Melyssa mostrou o imã de geladeira, que mencionava a
 propaganda da venda de gás, e apontou para a palavra
 desconto.*
 -Aqui.
 (Melyssa, 6 anos.)

Na seção quatro deste trabalho, com o propósito de explicitar a história do desenvolvimento da escrita cultural, distinguimos quatro estágios de escrita que a precedem (**desenho da escrita, escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica, escrita flutuante e escrita transliterada**). Além disso, descrevemos um estágio intermediário entre uma escrita e outra, justamente, para destacar o processo de formação de escrita na criança. Assim, esta seção objetiva apresentar um instrumento de avaliação da escrita inicial da criança em processo de alfabetização que capte o movimento das transformações gráficas de uma forma de escrita a sua ulterior.

A explicitação da história desse desenvolvimento foi feita a partir do material que dispúnhamos nos experimentos com as crianças, feitos nas aulas de alfabetização, e não tem, aqui, a pretensão de estes generalizá-la “como um proceso histórico, como um processo único de desarrollo²³” (Vigotski, 1995, p. 185). Antes, de subsidiar o professor alfabetizador e os profissionais da educação nas atividades de ensino e avaliação da escrita inicial.

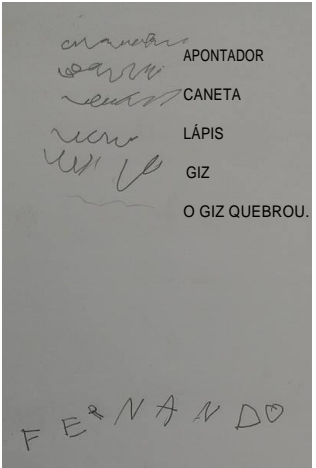
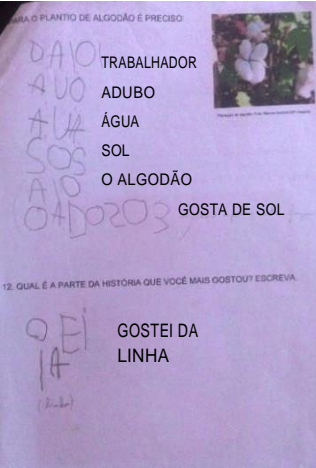
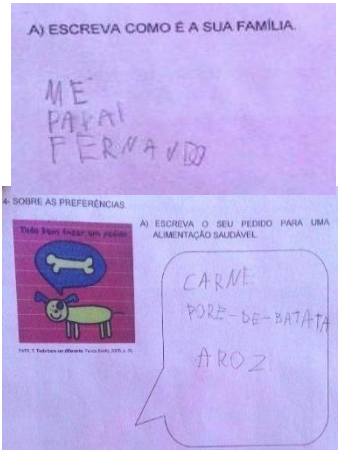
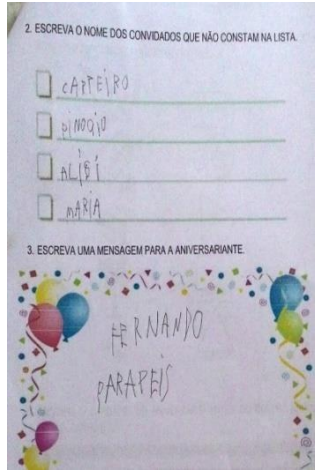
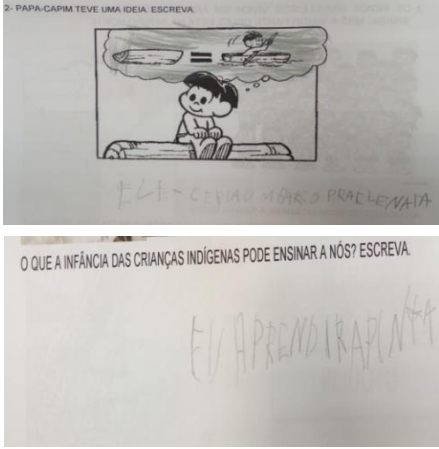
A esta altura deste trabalho, destacamos a crítica vigotskiana de que vigora na escola “definir sempre o limiar inferior da aprendizagem [...]” quando “[...] devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda” (VIGOTSKI, 2001, p. 333). Para o autor (idem),

²³ Como um processo histórico, como um processo de desenvolvimento. Tradução nossa.

Só entre elas (fronteiras) se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato.

Ancoradas nas afirmações de Vigotski supracitadas, avaliamos a ZDR da escrita de um alfabetizando. A partir da ZDR, traçamos a ZDI desse aluno. O quadro 8 sintetiza a avaliação da escrita de FJC nos dois limiares distinguidos por Vigotski: no atual (ontem) e no potencial (amanhã).

Quadro 9 - Síntese da avaliação formativa da escrita de FJC

FEVEREIRO		1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
									
ZDR	ZDI	ZDR	ZDI	ZDR	ZDI	ZDR	ZDI	ZDR	ZDI
Escrita indiferenciada expressa como um ato externo/imitativo, logo é o rabisco na pré-história da escrita.	Entender a escrita enquanto um recurso auxiliar à memória.	Escrita fluente Faz uso letras variadas, organizadas a partir da relação temporal-espacial na escrita da palavra, em cujo processo há escolhas de elementos, qualitativamente, compatíveis com a sua sonoridade.	Ampliar os símbolos culturais pertencentes ao alfabeto da língua e respeitar a ordem das letras na formação de sílabas.	Escrita transliterada A relação fonema-grafema ocorre na relação temporal e espacial de modo compreensível, do ponto de vista do significante. Nesse estágio, a escrita ainda é guiada pela fala, fato que explica a manutenção da escrita fonética.	Iniciar a preocupação com as convenções ortográficas.	Escrita transliterada Há um movimento de transformação da escrita fonética para a escrita ortográfica, ou seja, a internalização do sistema de escrita está se automatizando cedendo o nível da consciência das operações com o instrumento de expressão exterior (“meios de representação de sons”) para a expressão das ideias (interior).	Superar o critério fônico e tomar consciência da arbitrariedade da língua.	Limiar da escrita cultural.	Operar com os princípios do sistema de escrita.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Diante do que expusemos, no que se refere à história da (trans)formação da escrita cultural, concretizada pelos quatro estágios de escrita distinguidos, apresentamos um instrumento de avaliação da escrita, no processo de alfabetização, que seja capaz de abrigar o registro dos movimentos do desenvolvimento da linguagem escrita dos aprendizes num período de três anos. Sugere-se que esse instrumento acompanhe o aluno durante os três anos como uma espécie de exposição escrita do processo de alfabetização configurada no gênero textual relatório técnico, no qual se descrevem todos os estágios de escrita pelos quais a criança passou e a ZDI.

Em havendo o interesse de historiar o desenvolvimento da escrita anterior ao primeiro ano, pode-se inserir a avaliação da escrita do aluno desde o último ano da educação infantil. Essa prática oportuniza a pré-história da escrita ser documentada e continuada no ensino fundamental, anos iniciais. Essa historicidade, uma vez marcada pelo professor de uma dada criança no ano anterior, serve de apoio para o professor do ano posterior, pois contém informações precisas para o agir pedagógico.

Para orientar os professores alfabetizadores a utilizarem o relatório técnico como instrumento de avaliação da escrita, apresentar-se-á, também, nesta seção, o modelo desse gênero textual. A modelização está apoiada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposta como uma abordagem transdisciplinar vista como variante e até um prolongamento do Interacionismo Social. Essa abordagem, que surgiu na década de 1980, foi pensada por Jean-Paul Bronckart²⁴ e vários colaboradores. O ISD se considera uma ciência do humano, em que a linguagem e os problemas provenientes dela são sua especificidade central. Se, para Vygotsky o pensamento consciente é materializado pelos signos linguísticos, para o ISD

as práticas languageiras situadas (ou textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10)

Assim, para o ISD, “[...] a obra de Vygotsky constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é, então, a ela que se articula mais claramente nossa

²⁴ Jean-Paul Bronckart é doutor em Psicolinguística do Desenvolvimento e suas pesquisas têm como norte o Interacionismo Sócio-Discursivo, a Análise de textos/discursos e a Análise do trabalho docente. Coordenou até 1998 o Grupo de Genebra que elaborou as bases do ISD e a Engenharia da Didática das Línguas. Atualmente, reorientou seus trabalhos para a problemática das relações entre linguagem, ação-trabalho e formação.

própria abordagem” (BRONCKART, 2007, p. 24). Desse modo, o ISD agrega à sua base o pensamento vigostkiano atrelado a estudos sobre a área educacional, que deram origem à Engenharia da Didática das Línguas e os seus procedimentos de uso (modelização e sequência didáticas) para as aulas de língua (materna, estrangeira etc.) no ambiente escolar.

Neste trabalho, a modelização do gênero relatório técnico não objetiva o seu ensino, mas apresentar as características que o especificam para orientar os professores alfabetizadores a produzi-lo em situação de avaliação da escrita. A modelização abrange três capacidades de linguagem: ação, discursivas e linguístico-discursivas. Respectivamente, a primeira se preocupa com a mobilização de conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. A segunda preocupa-se com o planejamento geral do conteúdo temático (organização do conteúdo) e a terceira em compreender os elementos que operam na construção do texto.

Quadro 10 - Modelo do gênero textual relatório técnico

Modelo do gênero textual relatório técnico
<p style="text-align: center;">Capacidades de ação: contexto da situação de produção e de recepção</p> <p>Contexto físico:</p> <p>a) Emissor: professor do ensino fundamental I b) Receptor: profissionais da Educação c) Espaço: instituição escolar d) Momento de produção: bimestral</p> <p>Contexto sociosubjetivo:</p> <p>a) Objetivos: como um instrumento de avaliação serve para discretizar o desenvolvimento da linguagem escrita do aluno, desde as marcas coordenadas subjetivas até a conquista do signo com significado objetivo, bem como apresentar as ZDR e ZDI dos sujeitos em cada bimestre. Assim, os professores alfabetizadores devem registrar os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o processo de alfabetização; utilizá-lo para verificar e acompanhar o estágio de desenvolvimento de escrita do aluno; organizar o ensino da escrita inicial; regular os processos de ensino e aprendizagem a escrita e realizar intervenções pedagógicas diferenciadas.</p> <p>a) Papel social do emissor (enunciador): professor alfabetizador do ano vigente b) Papel social do receptor (destinatário): professor alfabetizador do ano posterior, coordenador ou gestor. c) Circulação: caráter restrita, por ser uma atividade interativa entre professores. d) Lugar social: instituição escolar e) Esfera: Pedagógica f) Conteúdo temático: registro dos estágios da linguagem escrita inicial do aluno e descrição da ZDR e ZDI em cada bimestre.</p>
<p style="text-align: center;">Capacidades discursivas: infraestrutura textual</p> <p>a) Gênero: ordem do expor, estabelece uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção. b) Plano geral do texto: Identificação: aluno, data de nascimento, ano de referência, professor enunciador, período de avaliação e corpo do relatório da ZDR e ZDI. Corpo do relatório: parágrafo único com: Introdução: Apresentar os aspectos gerais da ZDR no bimestre atual tendo por base a comparação com a ZDI anterior. Desenvolvimento: descrição, pormenorizada, da ZDR da escrita. Conclusão: definição da ZDI para intervenção pedagógica. c) Tipo de discurso dominante: teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de nomes próprios, pronomes e adjetivos de primeira pessoa do singular e de verbos na primeira e segunda pessoa do singular. • Presença de formas da primeira pessoa do plural de “on” (sujeito coletivo e indefinido) • Presença de organizadores com valor lógico argumentativo (Como, de um lado, de fato, primeiro etc). • Presença de modalizações lógicas (de modo geral, evidentemente, difícil, aparentemente, etc) • Onipresença do auxiliar de modo poder (poderiam, podemos, pode, etc). • Procedimentos de focalização de certos segmentos de textos, assim como procedimentos de referência a outras partes do texto: procedimentos metatextuais, procedimentos de referência intratextual (elementos paratextuais ou supratextuais estão presentes via recursos linguísticos empregados: pontos, traços, barras, negritos, sublinhados, caixa alta, fontes diversas, cores, subtítulos e imagens) e procedimentos de referência intertextual. • Presença numerosa de frases passivas • Frequência de anáforas pronominais e nominais ou de referenciação dêitica intratextual. • Densidade verbal fraca e a sintagmática elevada (muitos substantivos e adjetivos e poucos verbos) • Escrito, eventualmente, em terceira pessoa do singular; <p>d) Planificação do conteúdo temático: esquematização acompanhada de sequências descritivas</p>
<p style="text-align: center;">Capacidades de linguístico-discursivas: mecanismos de textualização e enunciativos</p> <p>Mecanismos de Textualização:</p> <p>a) Conexão: operadores textuais lógicos e temporais, marcado por locuções verbais, adverbiais e conjuntivas. b) Coesão nominal: anáforas pronominais, nominais, apagamento e repetição c) Coesão verbal: presente do indicativo (dominante), pretérito do perfeito e imperfeito e futuro do pretérito</p> <p>Mecanismos Enunciativos:</p> <p>a) Posicionamento das vozes: As vozes do texto são do autor e de instancias do científico. b) Modalizações: lógicas (ZDR), deônticas e pragmáticas (ZDI) c) Construção de enunciados: Uso das normas urbanas de prestígio, com enunciados sintéticos, objetivos, claros e precisos. d) Seleção do léxico: relacionado às noções de fonética e fonologia (processos fonológicos) e aos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Tendo em vista que esse relatório técnico não se configura, apenas, como uma atividade burocrática para formalizar o aspecto avaliativo, inerente na escola, o professor alfabetizador precisa, antes de tudo, se colocar como um verdadeiro interlocutor desse instrumento que servirá como bússola das suas ações no processo de alfabetização.

Para tanto, segue abaixo uma sugestão de relatório técnico postulado nesta pesquisa.

Quadro 11 - Orientações para elaboração do Relatório da Ontogênese da Língua Escrita

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE		
Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5		
Ensino fundamental: () 1º ano () 2º ano () 3º ano		
Ano letivo: ____		
Aluno:		
DN: __/__/20__ Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim () não () em avaliação		
Professor(a):		
Período	ZDR	ZDI
1º bimestre	Apresentar os aspectos gerais, observando: – estágios da escrita; – forma gráfica; – expediente utilizado; – relação funcional com a escrita (retomada de conteúdo); – conexão entre a produção gráfica e o conteúdo. – fontes de dificuldade: motivacional, afetiva e específicas da língua.	Definição da forma-conteúdo intervenção pedagógica.
2º bimestre	Apresentar os aspectos gerais da ZDR no bimestre atual, tendo por base a comparação com a ZDI anterior.	Definição da forma-conteúdo intervenção pedagógica.
3º bimestre	Apresentar os aspectos gerais da ZDR no bimestre atual, tendo por base a comparação com a ZDI anterior.	Definição da forma-conteúdo intervenção pedagógica.
4º bimestre	Apresentar os aspectos gerais da ZDR no bimestre atual, tendo por base a comparação com a ZDI anterior.	Definição da forma-conteúdo intervenção pedagógica.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 12 - Exemplo da aplicação do instrumento

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE		
Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5		
Ensino fundamental: (X) 1º ano () 2º ano () 3º ano		
Ano letivo: 2017		
Aluno: FJC		
DN: 30/04/2011 Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim (X) não () em avaliação		
Professor(a): LARC		
Período	ZDR	ZDI
1º bimestre	Em fevereiro, quando ingressou no 1º ano, apresentava uma escrita indiferenciada (rabisco). Atualmente, usa elementos culturais, sobretudo letras, e as organiza a partir de correspondências estabelecidas entre oral (temporal) e escrita (espacial). As letras escolhidas são compatíveis com as da sílaba, mas, ainda, possui escrita flutuante. Assim, a compreensão da escrita é dependente do contexto de produção. Na leitura leu uma letra para representar sílabas.	Pode ampliar os símbolos culturais integrantes do alfabeto e respeitar a ordem das letras na formação das sílabas. Deve libertar-se do contexto de produção.
2º bimestre	Usa elementos culturais (letras) e os organiza respeitando a ordem da formação da sílaba (escrita transliterada), libertando-se do contexto de produção. Seus erros são motivados pelas trocas de letras concorrentes, os quais são decorrentes da ampliação do conhecimento da língua. Na leitura, apoia-se na escrita.	Pode iniciar a preocupação com as convenções ortográficas
3º bimestre	Ainda com uma escrita transliterada, acompanhada pela fala, apresenta indícios de que está no limiar da escrita cultural. Seus erros são justificados por fenômenos fonológicos inerentes ao funcionamento da língua oral. Sua leitura detém-se na escrita.	Superar o critério fônico e tomar consciência da arbitrariedade da língua.
4º bimestre	Permanece na escrita transliterada, mas com avanços levando-o ao limiar da escrita cultural. Organiza a escrita em cadeias de modo compreensível, contudo apresenta dificuldade em marcar a fronteira entre as palavras. Sua leitura se detém, exclusivamente, na escrita e seus erros são motivados pela ampliação do conhecimento da língua e não o contrário.	Operar com os princípios do sistema de escrita

Fonte: Elaboração da pesquisadora

SÍNTESE DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES: O REAL PENSADO

*Beatriz, em processo de alfabetização, olhou atentamente para as palavras escritas no muro e perguntou à avó:
- Vovó, por que eu nem quero ler, e os meus olhos já leram?
(Beatriz, 5 anos)*

MATTOSO, 2003, p. 35

Para tecer as considerações finais desta pesquisa, começemos por responder ao seu questionamento. A pergunta da pesquisa refere-se, diretamente, ao seu primeiro objetivo alcançado na quarta seção, especificamente, no quadro 5 - Desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização. Assim, em resposta a essa questão norteadora (Considerando o patrimônio de habilidades e destrezas da pré-história da escrita, que expedientes são usados pelas crianças no processo de alfabetização que marcam a transição de uma forma de escrita a outra até a escrita cultural, considerando a relação entre as notações gráficas (linguagem) e suas respectivas insinuações psicológicas (pensamento)?, a escrita da história do desenvolvimento da escrita demonstrou que alguns expedientes da pré-história da escrita continuam sendo usados no desenvolvimento da escrita e outros foram incorporados, totalizando quatorze expedientes, quais sejam: 1) cópia fiel, 2) combinação aleatória de letras, 3) combinações de letras e símbolos, 4) posição/ordem da escrita, 5) cor, 6) campo semântico, 7) forma no nível do fonema/sílaba (uso de letras/sílabas a partir da prática social com a escrita), 8) nome da letra, 9) quantidade-forma, 10) símbolos cuja pronúncia tem semelhança fonética com parte da palavra que se pretende escrever, 11) nexos semânticos por contiguidade (significantes diferentes e significado aproximado), 12) a parte (letra ou sílaba) pelo todo (palavra ou frase), 13) forma (morfologia completa da palavra consoante às leis fonéticas), 14) forma (morfologia completa da palavra consoante às leis ortográficas, escrita oficial) e 15) todo pela parte.

Não obstante ao deslindamento desses expedientes, ressaltamos que o objeto de estudo não está esgotado pelo próprio movimento dos fenômenos. A pesquisa foi encerrada neste ponto para cumprir meramente o prazo institucional, mas a consciência de que os estudos nela engendrados devam continuar move-nos para levá-la adiante em trabalhos futuros. Atendendo ao primeiro objetivo, escrevemos um ensaio da história do desenvolvimento da escrita da criança no processo de alfabetização, descrevendo as

características específicas que a escrita sofre ao longo desse processo e de certa forma, determinamos os momentos críticos de transformação para caracterizar os estágios da escrita. O segundo objetivo veio a reboque do primeiro. Ao escrever a história da escrita, analisamos o desenvolvimento da escrita de alfabetizandos, no primeiro ano letivo, nos modos longitudinal e transversal, discretizando os expedientes usados pelas crianças que promovem o trânsito de uma forma escrita para outra, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, conforme elencados acima. Finalmente, como terceiro objetivo, elaboramos o produto da pesquisa: um instrumento de avaliação da zona de desenvolvimento da escrita e o modelamos de tal forma que permitisse ao professor conseguir registrar o movimento da formação da escrita pela criança e, assim, auxiliá-lo na organização do ensino da escrita para atuar na zona iminente.

A esta altura do trabalho, deparamo-nos com mais perguntas do que com respostas, uma vez que o prazo de dois anos determinado para a realização de uma pesquisa de mestrado é insuficiente para se buscar um aprofundamento das descobertas feitas até o momento de ter que encerrá-la. O tempo foi, desde o início, conspirado como vilão e, assim, materializou-se, pois encerramos o trabalho no ponto que desejávamos começá-lo, dada a multiplicidade e fertilidade de fatos psicológicos e linguísticos no processo de alfabetização a serem investigados. Não obstante a isso, cinco apontamentos sobre o desenvolvimento da pesquisa podem ser feitos:

- a) Despir-se da antiga concepção de avaliação da escrita inicial, fundamentada na Psicogênese da Língua Escrita, não se faz num estalar de dedos. Isso é explicado pela dificuldade da própria professora-pesquisadora em se distanciar de uma prática avaliativa de base psicogenética, denunciada em sua intervenção, constante no *corpus* de transcrição, como, por exemplo, a enunciação “Lê pra mim ‘lápiz’”. Esse enunciado reflete a sua preocupação em relação à forma como a criança fará a notação em detrimento da recordação mediada por algum signo.
- b) As crianças, no desenvolvimento da língua escrita, fazem uso de mais de um sistema de escrita, ou seja, não lidam apenas com o sistema alfabético. Elas transitam nos dois sistemas de escrita: sistema de escrita baseado no significado (escrita ideográfica) e no sistema de escrita baseado no significante (escrita fonográfica).
- c) Assim como na pré-história da escrita, na história do desenvolvimento da escrita as crianças também usam expedientes como um signo auxiliar para rememoração de um conteúdo a ser marcado.

d) Os fenômenos linguísticos, inerentes à palavra, apresentam maior complexidade para o alfabetizando se comparado à estrutura silábica monossílabo.

e) O instrumento mais desenvolvido, até o momento, de o professor alfabetizador avaliar o desenvolvimento da escrita, na perspectiva de seu movimento, é por meio de um relatório técnico. Esse gênero textual, além de possibilitar a garantia da historicidade desse processo dialético de aquisição da linguagem escrita, permite, a todo professor participante do processo de alfabetização do aluno, a tomada de conhecimento do seu percurso.

Outra constatação oriunda das reflexões foi a de que lecionar e pesquisar são pares dialéticos que provocam, ao mesmo tempo, descobertas interessantes e frustrantes. Interessantes porque levantamos outras hipóteses de trabalho que não foram ainda testadas, em função do exíguo prazo desta dissertação, tais como:

1) os metaplasmos mais recorrentes em cada estágio da escrita;

2) a verificação da potencialidade de atividade-guia para as fases da escrita, de modo análogo à periodização do desenvolvimento humano, e elaboração de orientações pedagógicas para organizar o ensino da alfabetização nos três anos iniciais do ensino fundamental;

3) na escrita da história do desenvolvimento da escrita foi dada ênfase aos aspectos estruturais da língua, no que diz respeito à formação da palavra. Contudo, o processo dessa formação implicou considerar igualmente os aspectos discursivos da alfabetização. Isso significa que não houve desprezo pelo caráter dialógico inerente à esta; o que houve foi a falta de tempo para explorar toda essa dialogicidade. Esse viés enunciativo e dialógico será explorado em trabalhos futuros.

Já no que se refere às descobertas frustrantes, as transcrições das enunciações entre professora-pesquisadora e alfabetizandos permitiram o reconhecimento de que não estávamos na circunstância de objetivar uma prática pedagógica (não no sentido metodológico) fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural que imaginávamos. Entretanto, a tomada de consciência de que estávamos em desenvolvimento foi e é o consolo.

Com uma gradação na abstração da realidade da alfabetização, reforçamos o quê já estávamos convencidos há tempo: do ponto de vista linguístico, a complexidade da alfabetização exige do professor-alfabetizador conhecimentos sobre os estudos diacrônicos e o funcionamento da língua, sem os quais não se pode tratar dos fatos de língua trazidos pelas crianças durante o processo. Esse caso remete a outro problema, que é o da formação de professores alfabetizadores, cujos atuais cursos de Pedagogia não estão estruturados para

essa exigência. No entanto, não tratamos dessa questão por fugir aos objetivos desta pesquisa. O mesmo ocorre na formação continuada que há investimentos em nível nacional, porém, os conhecimentos linguísticos suficientes para entender os fenômenos da língua, presentes neste trabalho, ainda, não são bandeira.

E mesmo que haja domínio sobre a língua de modo satisfatório, descrever o percurso do desenvolvimento da escrita na criança demanda outra capacidade linguística, a do registro. Um registro que, ao documentar a experiência, mantenha o outro informado a ponto de possibilitar-lhe a continuidade do processo e orientá-lo nas intervenções pedagógicas.

Na posse destes dados de pesquisa gerados, pretendemos, após a sua conclusão, ocuparmo-nos do tratamento destes na tentativa de responder às inquietações gestadas já mencionadas acima. Como efeito de palavras finais, terminamos com um extremo *contradictio in adjecto*: a certeza de que a alfabetização envolve todos os níveis da língua, de forma concomitante, o que significa que esse processo complexo, imbricado na prática social, passa por dois planos, interpessoal transformado em intrapessoal, isto é, a língua sendo sempre (ex)posta.

REFERÊNCIAS

ARENA, D, B. **As letras como unidades históricas na construção do discurso.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan-abr. 2013.

BAKTHIN, M, M; VOLOCHÍNOV, V, N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** Por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha – 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999.

GOULART, C, M, A; WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita.** São Paulo: Summus, 2013.

KOCH, I, G, V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2001.

LURIA, A, R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, L, M. **As aparências enganam:** divergências entre o materialismo Histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Disponível em https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em 1 ago. 2017.

MARTINS, L, M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MATTOSO, C. **Me dá o teu contente que eu te dou o meu.** Campinas: Verus, 2003.

OLIVEIRA, M, A, D. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita:** caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

PACHECO, C, M, G. **Era uma vez os sete cabritinhos:** a gênese do processo de produção de textos escritos. 1997. 297 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Português) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

PRESTES, Z, R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Disponível em https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em 12 out. 2017.

SILVA, T, C. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2003.

VALEZI, S, C, L. Relatório técnico-um gênero como objeto de ensino de língua portuguesa em cursos técnicos e tecnológicos. **Proficiência**, [S.l.], n. 3, out. 2013. ISSN 1806-0285.

VIGOTSKI, L, S, **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L, S; LURIA, A, R; LEONTIEV, A, N; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016.

VYGOTSKI, L, S, **Obras Escogidas II**. 1995.

VYGOTSKI, L, S, **Obras Escogidas III**. 1995.

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização da Secretaria Municipal de Bauru



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU
Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone – (014) 3234-1977
End: Rua Padre João nº 8-48 – Vila Rápida
CEP- 17014-003



Bauru, 20 de março de 2017.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais autoriza a Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni (orientadora) e a mestranda do programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro, a desenvolverem as investigações da pesquisa “O percurso da escrita propriamente dita: de insinuações à escrita cultural”, junto aos estudantes do 1º ano A da EMEF “Claudete da Silva Vecchi”

Salientamos que a equipe da unidade escolar tem autonomia para analisar e autorizar o desenvolvimento do projeto, de acordo com a disponibilidade da escola.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Andréia Melanda Chirinéa
Diretora de Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais
RG. 28.420.051-7

Anexo 2 – Plataforma Brasil

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer:

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

63739317.3.0000.5398

Número do Parecer:

[Pesquisar](#)

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

O percurso da escrita propriamente dita: de insinuações à escrita cultural

Número do CAAE:

63739317.3.0000.5398

Número do Parecer:

2064323

Quem Assinou o Parecer:

Alessandro Moura Zagatto

Pesquisador Responsável:

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro

Data Início do Cronograma:

30/12/2016

Contato Público:

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro

Data Fim do Cronograma:

11/12/2017

[Voltar](#)

APÊNDICES

Apêndice 1 – TCLE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Pesquisa:</i> O percurso da escrita propriamente dita: de insinuações à escrita cultural	
<i>Orientador:</i> Profº Drª Rosa Maria Manzoni	<i>Instituição / Departamento:</i> UNESP/Bauru – Departamento de Educação
<i>Telefone:</i> (14) 3103 6081	<i>Endereço Eletrônico:</i> romama@hotmail.com
<i>Aluno responsável:</i> Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro	<i>Instituição / Departamento:</i> UNESP/Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional
<i>Telefone:</i> (14) 98804-7180	<i>Endereço Eletrônico:</i> lucianaapolonio@hotmail.com

Querido aluno,

Eu, professora Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro, convido você a participar de uma pesquisa em Alfabetização. A pesquisa tem por objetivo analisar a escrita das crianças buscando discretizar elementos que promovem o trânsito de uma forma de escrita para a outra, ou seja, ver as estratégias que você usa para escrever. Seus pais permitiram a sua participação. Caso você aceite participar, deverá assinar um Termo de Assentimento. O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de estudantes, da sua idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados os seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda. Por favor, nesse caso, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. A pesquisa que desenvolveremos em sua sala de aula envolverá coletas de informações, para isso usaremos: observações, conversas, gravações de áudio e vídeo e atividades de escrita em sala de aula. Estaremos juntos, aproximadamente, seis meses desenvolvendo com você várias atividades que ajudará no desenvolvimento da escrita. Vale destacar que os benefícios da participação voluntária, nesta pesquisa, será o seu desenvolvimento com a escrita e, também, com outros alunos que vivenciarão experiências na alfabetização, em anos posteriores, a finalização deste trabalho. Ainda, ressaltamos que no caso de qualquer desconforto, frustração, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades, entre em contato com a pesquisadora para maiores esclarecimentos e auxílios necessários. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos e envolve os materiais de uso: lápis, borracha e folha de sulfite. O mal uso do lápis, objeto com ponta, pode fazer com que você se machuque. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (14) 98804-7180 que ajudaremos no que for preciso.

Esclarecemos que as informações compartilhadas e analisadas irão permanecer sob sigilo, além disso, todos os nomes e imagens que possam identificá-lo também serão mantidos resguardados e somente serão usadas com a finalidade da realização da pesquisa. No relato final da investigação, usaremos um código para sua identificação e a pesquisadora será a única conhecedora. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa. Aproveito para informar que sua participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias. Para tanto, solicito seu assentimento a fim de tornar possível sua participação como sujeita dessa pesquisa em educação, que estaremos desenvolvendo com os alunos da sua sala de aula.

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo e direitos do participante você deve contatar a investigadora do estudo, Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro, ou membro de sua equipe. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos (14) 98804-7180 ou pelo e-mail lucianaapolonio@hotmail.com.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Bauru, 25 de abril de 2017.

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Nome do responsável:

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu aceito participar da pesquisa **“O percurso da escrita propriamente dita: de insinuações à escrita cultural”**, bem como das atividades envolvidas.

Fui informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém ficará zangado.

A pesquisadora respondeu as minhas perguntas e conversou com os meus pais e/ou responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, lido pela pesquisadora, e eu concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

Bauru, 25 de abril de 2017.

Apêndice 2 – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Pesquisa:</i> O percurso da escrita propriamente dita: de insinuações à escrita cultural	
<i>Orientador:</i> Profº Drª Rosa Maria Manzoni	<i>Instituição / Departamento:</i> UNESP/Bauru – Departamento de Educação
<i>Telefone:</i> (14) 3103 6081	<i>Endereço Eletrônico:</i> romama@hotmail.com
<i>Aluno responsável:</i> Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro	<i>Instituição / Departamento:</i> UNESP/Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional
<i>Telefone:</i> (14) 98804-7180	<i>Endereço Eletrônico:</i> lucianaapolonio@hotmail.com

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “**O percurso da escrita propriamente dita: de insinuações à escrita cultural**”. Nesta pesquisa, pretendemos analisar a escrita das crianças buscando discretizar elementos que promovem o trânsito de uma forma de escrita para a outra, ou seja, saber as estratégias que as crianças usam para escrever.

O motivo que nos leva a pesquisar este assunto é que por meio de observações e experiências didático-pedagógicas constatamos fragilidades na avaliação diagnóstica da escrita dos alunos dos 1º anos, do ensino fundamental, do sistema municipal de Bauru. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: primeiro vamos identificar o descompasso teórico e prático da avaliação diagnóstica do desenvolvimento da escrita feita pelos professores alfabetizadores. Depois vamos elaborar atividades de escrita, aplicar atividades em sala de aula e observar a regularidade das estratégias apresentadas pelas crianças durante a escrita. Para isso usaremos observações, conversas, gravações de áudio e vídeo e atividades dadas. Estaremos juntos por, aproximadamente, seis meses. Vale destacar que os benefícios da participação voluntária, nesta pesquisa, será o desenvolvimento da escrita com o seu(a) filho(a) e, também, com outros alunos que vivenciarão experiências na alfabetização, em anos posteriores, após a finalização deste trabalho.

Para participar desta pesquisa, o menor, sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. Ele(a) será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. Informamos que o responsável pelo menor, poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) na escola. A identidade do menor será tratada com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos e envolve mais os materiais de uso: lápis, borracha e folha de sulfite. O uso desses materiais, de certa forma, é seguro, mas é possível que, com o mal uso do lápis, objeto com ponta, a criança se machuque. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (14) 98804-7180 que ajudaremos no que for preciso. Os resultados deste trabalho estarão à sua disposição quando finalizado. Reforçamos que o nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida ao responsável.

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade (RG) _____, responsável pelo menor _____,

fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor, sob minha responsabilidade, de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador (a)

Apêndice 3 – Atividades avaliativas da turma

EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI

BAURU, _____ DE _____ DE 2017.

NOME: _____

1º ANO A

PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

1º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA - AVERIGUAR SABERES SOBRE A ESCRITA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS.

MATEMÁTICA - ESTABELECEER SEQUÊNCIA;
- REPRESENTAR QUANTIDADES;

HISTÓRIA/GEOGRAFIA - COMPREENDER O MUNDO E OS PRODUTOS COMO RESULTADO DO TRABALHO HUMANO;

CIÊNCIAS - REPRESENTAR AS PARTES PRINCIPAIS DO CORPO HUMANO.

1- OBSERVE A CAPA DO LIVRO E EM SEGUIDA ESCUTE A LEITURA DA OBRA.



PIMENTEL, L. G. *Ponto por Ponto, costura pronta*. São Paulo, Evoluir. 2003.

A) OLHE ATENTAMENTE A LINHA BRANCA. LOCALIZE ELEMENTOS CULTURAIS REPRESENTADOS NELA E CONTORNE.

2. SOBRE O TÍTULO:



PIMENTEL, L. G. *Ponto por Ponto, costura pronta*. São Paulo, Evoluir. 2003, p.2.

A) QUANTAS PALAVRAS TEM? FAÇA UM X NA RESPOSTA.

2
 3
 4
 5

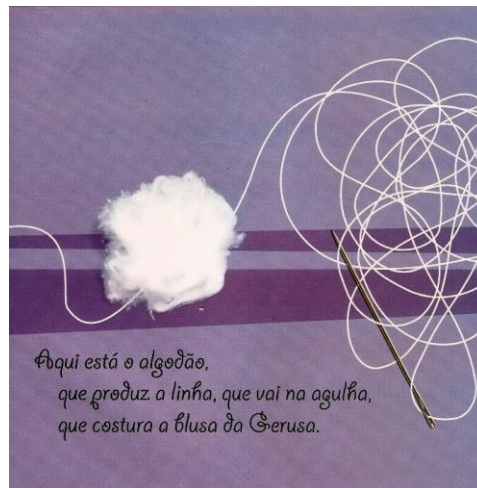
B) A VOGAL O APARECE GRAFADA DE QUE FORMA? FAÇA UM X NA RESPOSTA.

O
 O
 O
 O

C) COMO ESTA MARCA GRÁFICA  PODE SER, TAMBÉM, REPRESENTADA NESTE ALFABETO? LOCALIZE E PINTE.

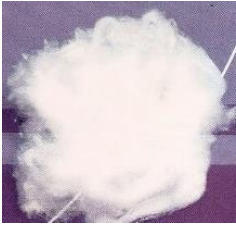
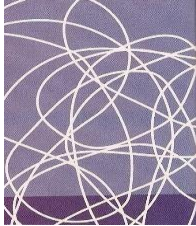



3. VEJA UMA DAS IMAGENS DA HISTÓRIA



PIMENTEL, L. G. *Ponto por Ponto, costura pronta*. São Paulo, Evoluir. 2003, p. 8.

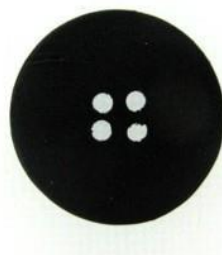
A) PINTE UM PARA CADA SÍLABA FALADA.

		
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

B) CIRCULE A FIGURA QUE RIMA COM ALGODÃO.



Disponível em <http://www.reidoarmarinho.com.br/tesoura-costura-662-7-2246/p?cc=122>. Acesso em 9 abr 20017.

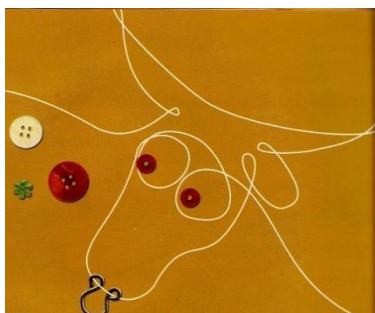


Disponível em <https://www.naturaljoias.com.br/loja/botao-coco-preto-embalagem-pecas-p-6593.html>. Acesso em 9 abr 2017.



Disponível em <https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-carretel-da-linha-vermelha-image35919611>. Acesso em 9 abr 2017.

4. CIRCULE A PRIMEIRA SÍLABA DO NOME DO ANIMAL QUE CHIFROU O CÃO.



PIMENTEL, L. G. *Ponto por Ponto, costura pronta*. São Paulo, Evoluir, 2003, p. 21.

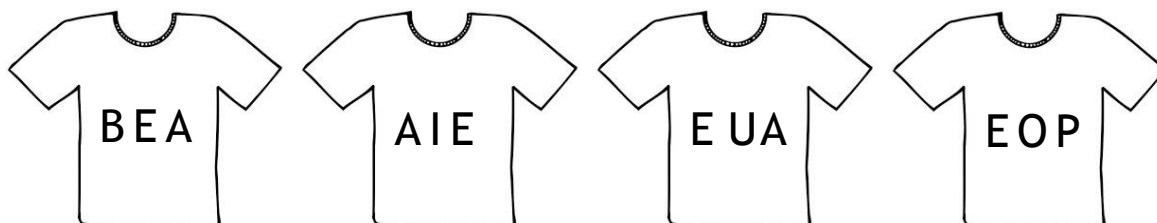
BA

BU

BE

BO

5. PINTE A BLUSA QUE CONTÉM AS LETRAS QUE A PROFESSORA VAI DITAR.

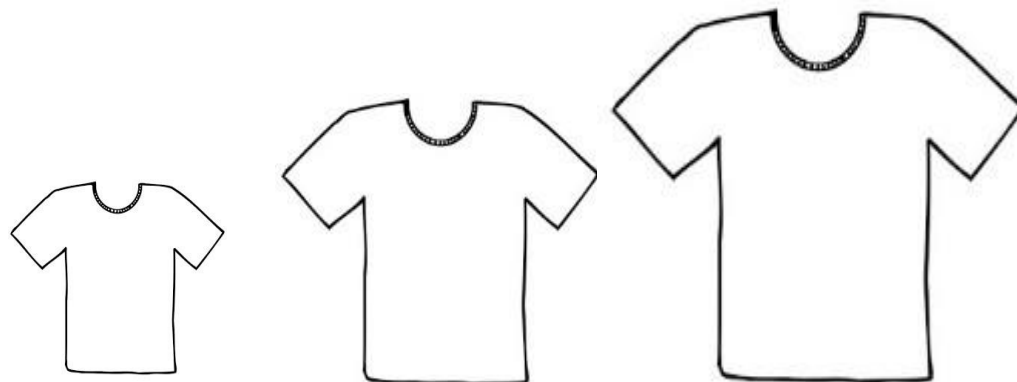


6. OBSERVE A ETIQUETA DA BLUSA DA GERUSA.



A) PINTE DE AMARELO UM SÍMBOLO QUE REPRESENTA ALGO QUE NÃO PODE SER FEITO COM A ROUPA.

B) É UM SÍMBOLO QUE REPRESENTA O TAMANHO DA ROUPA DA PESSOA. OLHE OS MODELOS ABAIXO E FAÇA UM X NA BLUSA DA GERUSA.

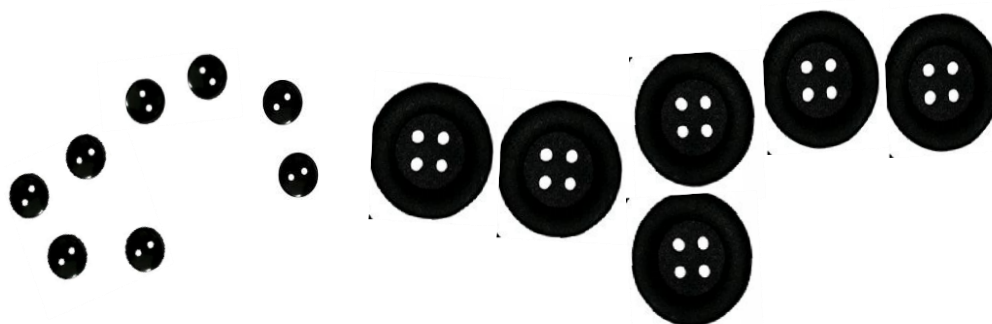


7 – QUANTOS BOTÕES FORAM USADOS NA BLUSA DA GERUSA? CONTE E REGISTRE.



Disponível em <http://www.ciadosbotoes.com.br/artesanato/botoes/botoes-para-poncho.html#page/2>. Acesso em 9 abr 2017.




8. QUANTOS BOTÕES!



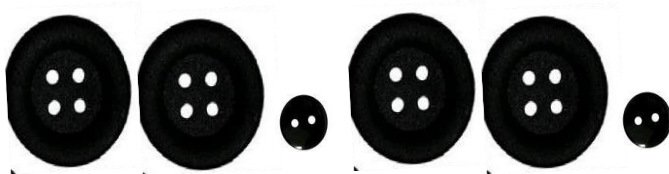
Disponível Em
<http://www.romaaviamentos.com.br/botao-2-furos-preto-pct-com-50un-9170.12653.html>. Acesso em 9 abr 2017.

A) FAÇA AGRUPAMENTO EM PARES CONFORME O TAMANHO.

B) CONTE A QUANTIDADE BOTÕES E REGISTRE NO QUADRO ABAIXO.

BOTÕES	QUANTIDADE
	
	
	

C) ORGANIZE OS BOTÕES OBEDECENDO A SEQUÊNCIA.

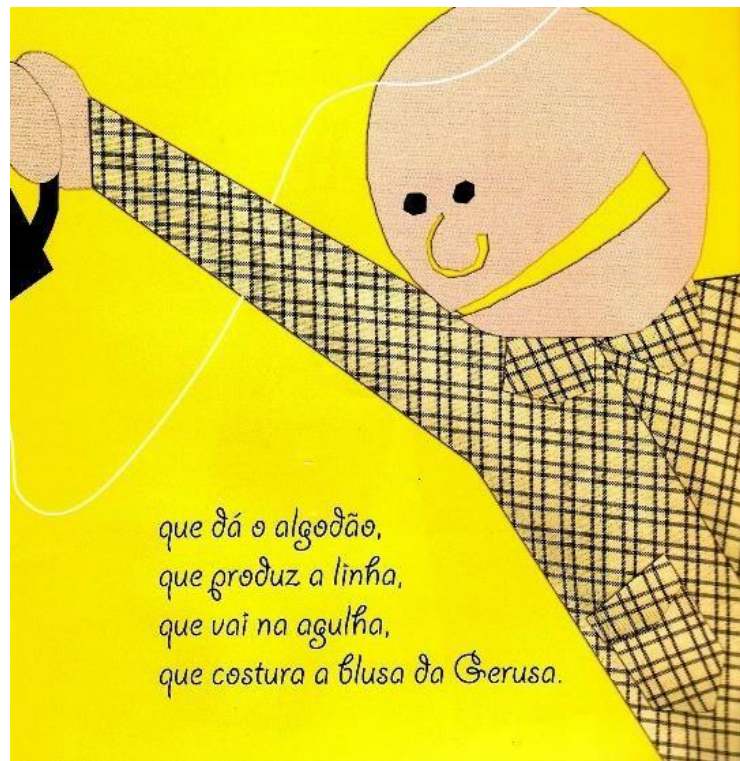


9. PARA GERUSA TER A BLUSA ACONTECEU UM PERCURSO DE TRABALHO HUMANO. OLHE AS IMAGENS ABAIXO E ORGANIZE A ORDEM DESSE PROCESSO.



--	--	--	--

10. COMPLETE O DESENHO DO CORPO DO HOMEM QUE CUIDA DA PLANTA...



PIMENTEL, L. G. **Ponto por Ponto, costura pronta.** São Paulo, Evoluir. 2003, p. 11.

11. PARA O PLANTIO DE ALGODÃO É PRECISO:



algodão. Foto: Marcos Santos/USP Imagens

12. QUAL É A PARTE DA HISTÓRIA QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? ESCREVA.



EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI

BAURU, _____ DE _____ DE 2017.

NOME: _____

1º ANO A

PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

2º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA	- AVERIGUAR SABERES SOBRE A ESCRITA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS;
MATEMÁTICA	- UTILIZAR REFERENCIAIS CULTURAIS PARA DESCREVER E REPRESENTAR QUANTIDADES;
HISTÓRIA	- RECONHECER E VALORIZAR A FORMAÇÃO FAMILIAR COM A QUAL CONVIVE;
GEOGRAFIA	- PERCEBER AS DIFERENÇAS COMO ALGO QUE NOS UNE, ENQUANTO SER CULTURAL, E NÃO O CONTRÁRIO;
CIÊNCIAS	- APRESENTAR ATITUDES QUE CONTRIBUA COM A PROMOÇÃO DA SAÚDE.

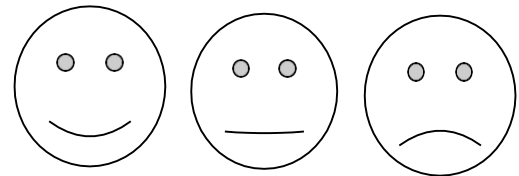
- 1- COM AS PEÇAS MÓVEIS MONTE A CAPA DO LIVRO E EM SEGUIDA ESCUTE A LEITURA.

2- SOBRE A LEITURA.



PARR, T. Tudo bem ser diferente. Panda Books, 2008, p. 12.

A) QUAL É O SEU SENTIMENTO SOBRE O LIVRO APÓS A LEITURA?



3- SOBRE O TÍTULO.



A) QUANTAS PALAVRAS TEM?

1 2 3 4

B) DAS VOGAIS ABAIXO QUAL DELAS NÃO APARECE?

A E I O U

C) COPIE NO ESPAÇO ABAIXO A PALAVRA MAIOR.

D) ESCREVA A ÚLTIMA SÍLABA DA PALAVRA DIFERENTE.

E) **diferente** RIMA COM:

3-SOBRE A FAMÍLIA.



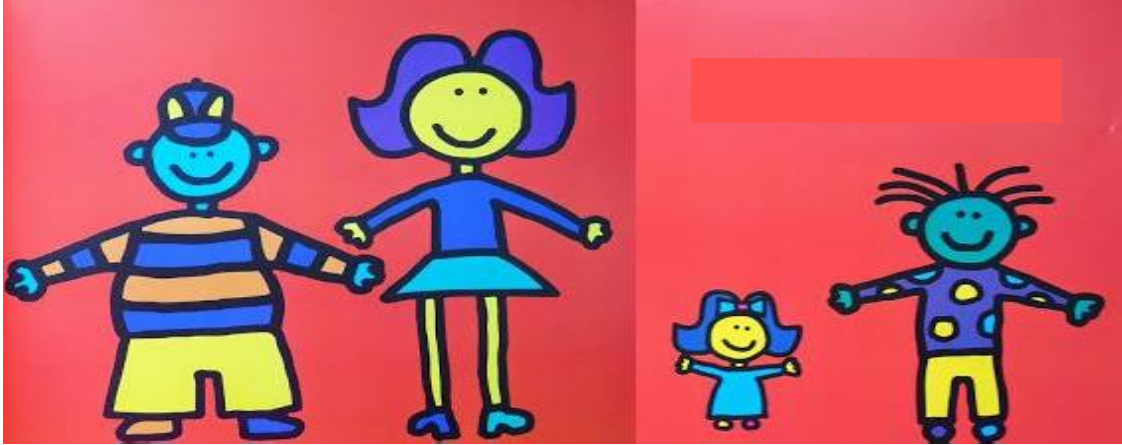
**TANTAS FAMÍLIAS
TÃO DIFERENTES,
FAMÍLIAS COM POUCA,
OU MUITA GENTE.
ISSO NÃO IMPORTA,
O GOSTOSO É TER
SEMPRE UMA FAMÍLIA
BEM PERTINHO DE
VOCÊ.**

MÚSICA: FAMÍLIA, CD POR QUÊ?
RITA RAMEH E LUIZ WAACK

PARR, T. *Tudo bem ser diferente*. Panda Books, 2008, p. 21.

A) ESCREVA COMO É A SUA FAMÍLIA.

- A) ORGANIZE EM ORDEM CRESCENTE OS PERSONAGENS DO LIVRO TENDO COMO CRITÉRIO A ALTURA.



PARR, T. Tudo bem ser diferente. Panda Books, 2008, p. 9-10.

- B) ORGANIZE EM ORDEM CRESCENTE OS PERSONAGENS TENDO COMO CRITÉRIO A IDADE.



PARR, T. Tudo bem ser diferente. Panda Books, 2008, p. 9-10.

4- SOBRE AS PREFERÊNCIAS.



A) ESCREVA O SEU PEDIDO PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.

B) TUDO BEM **MENINA** GOSTAR DE AZUL E **MENINO** DE ROSA. PINTE O GRÁFICO COM AS RESPOSTAS DOS ALUNOS.



7



5

QUANTAS CRIANÇAS DERAM OPINIÃO? REGISTRE O SEU PENSAMENTO.










C)



PARR, T. Tudo bem ser diferente. Panda Books, 2008, p. 28.

QUANTAS NOZES O ESQUILO COLHEU? QUANTAS NOZES O ESQUILO PERDEU? QUANTAS NOZES O ESQUILO FICOU?



	TE		TE		SEN
	COR		PEN		REN
	SER		TE		PRE

EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI.

BAURU, _____ DE _____ DE 2017.

NOME: _____

1º ANO _____

PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

3º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA	- AVERIGUAR OS SABERES SOBRE A ESCRITA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS;
MATEMÁTICA	- SOLUCIONAR E REGISTRAR CÁLCULOS NAS SITUAÇÕES-PROBLEMAS; - RELACIONAR OS OBJETOS DO COTIDIANO COM AS FIGURAS GEOMÉTRICAS TRIDIMENSIONAIS;
HISTÓRIA /GEOGRAFIA	- NOMEAR LUGARES QUE CONVIVE;
CIÊNCIAS	- IDENTIFICAR ALIMENTOS QUE INTEGRAM UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.

ESTA É A FOTO DO ANIVERSÁRIO DE 8 ANOS DA CACHINHOS DOURADOS.



1. OBSERVANDO A FOTO ANOTE COM UM X OS CONVIDADOS PRESENTES NO ANIVERSÁRIO DA CACHINHOS DOURADOS.



LISTA DE CONVIDADOS

- URSINHO
- JOÃO
- CHAPEUZINHO VERMELHO
- PORQUINHO

2. ESCREVA O NOME DOS CONVIDADOS QUE NÃO CONSTAM NA LISTA.

3. ESCREVA UMA MENSAGEM PARA A ANIVERSARIANTE.

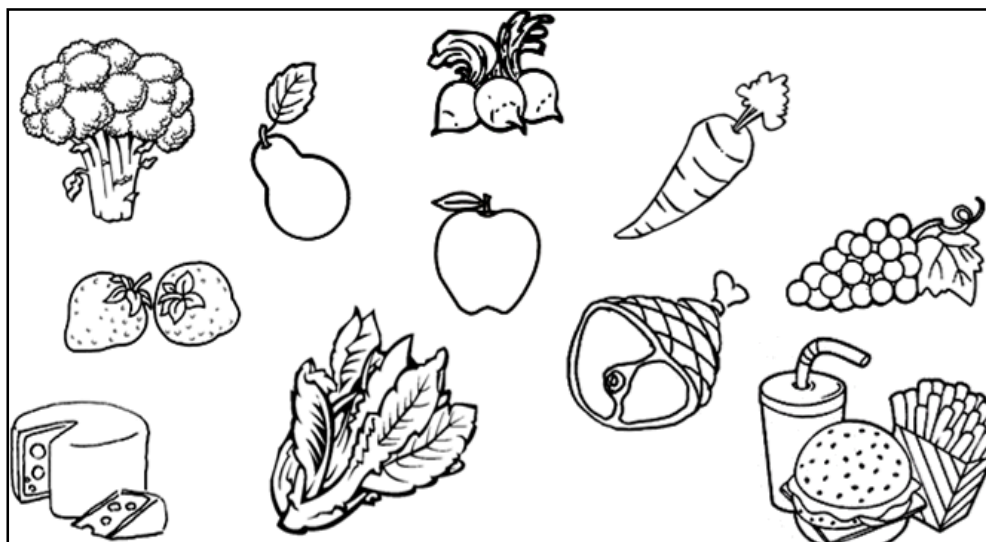


4. LIGUE OS OBJETOS DO ANIVERSÁRIO DA CACHINHOS DOURADOS COM AS SUAS RESPECTIVAS FORMAS GEOMÉTRICAS.



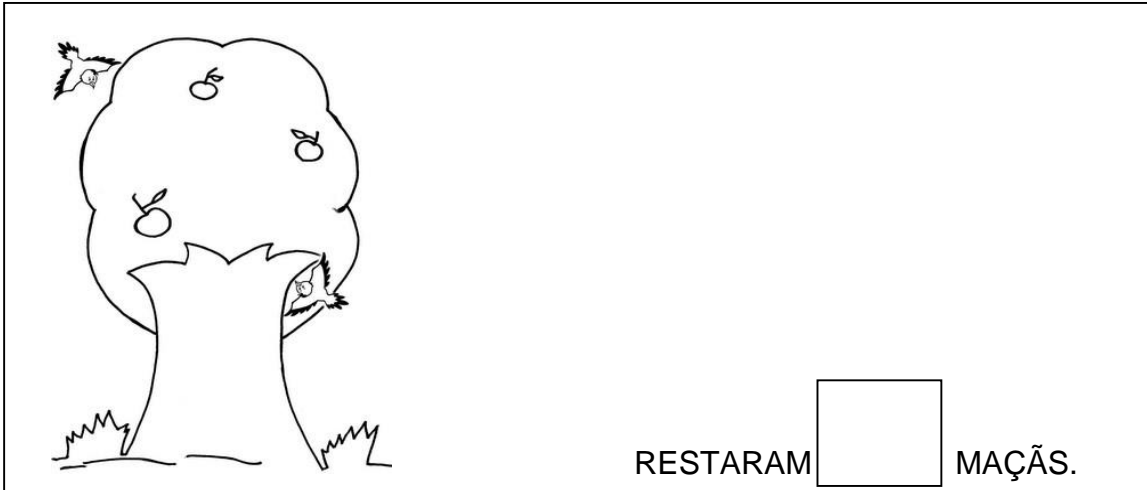
5. ADIVINHA O CARDÁPIO DO ANIVERSÁRIO ANTES DO BOLO? ARROZ, FEIJÃO, CARNE E...

DICA: SÃO ALIMENTOS SAUDÁVEIS CULTIVADOS EM HORTA. CIRCULE-OS.

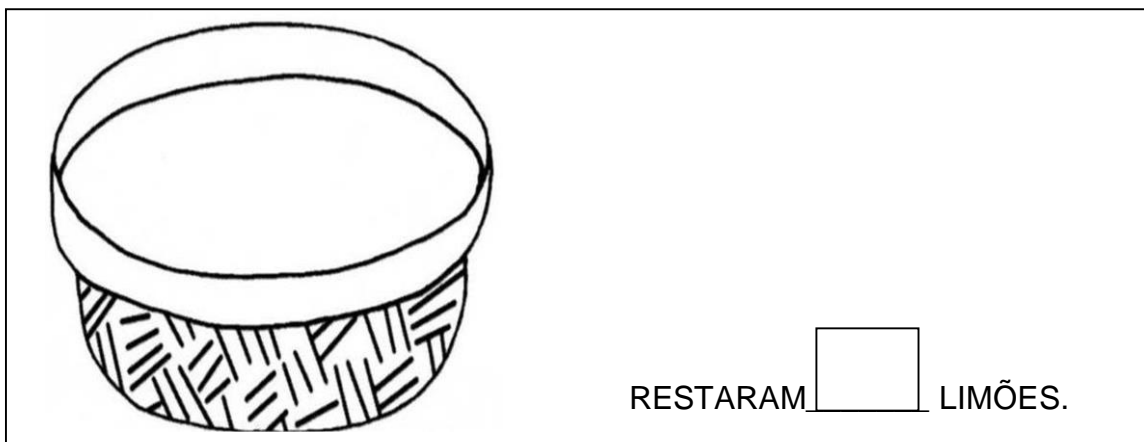


6. DURANTE O ANIVERSÁRIO O CARTEIRO BRINCOU COM OS CONVIDADOS DE DESAFIO MATEMÁTICO. PARTICIPE TAMBÉM!

A) NUMA MACIEIRA TINHA 3 MAÇÃS. OS PÁSSAROS DERRUBARAM 2. QUANTAS FRUTAS RESTARAM NA ÁRVORE?





B) NA CESTA DE FRUTAS HAVIA 9 LIMÕES. MAMÃE USOU 6 PARA FAZER LIMONADA. QUANTOS LIMÕES RESTARAM NA CESTA?



C) BUSQUEI NO POMAR 4 LARANJAS, 2 PERAS E 3 BANANAS. QUANTAS FRUTAS TENHO?



7. O CARTEIRO DURANTE SEU TRABALHO CONHECEU MUITAS FAMÍLIAS. ELE PERCEBEU QUE A FAMÍLIA DO URSINHO É DIFERENTE DA FAMÍLIA DO GIGANTE E QUE É DIFERENTE DA SUA. DESENHE A SUA FAMÍLIA E DEPOIS MARQUE O NÚMERO DE INTEGRANTES.

 <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; margin: 10px auto;">3</div>	 <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; margin: 10px auto;"></div>	<div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; margin: 10px auto;"></div>
---	---	--

8. ADIVINHA A PRÓXIMA ENTREGA DO CARTEIRO? SUA ESCOLA. ANTES QUE ELE CHEGUE AO BAIRRO, ESCREVA O NOME NA FACHADA. TENHO CERTEZA QUE ASSIM ELE ENCONTRARÁ FÁCIL!



EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI

BAURU, _____ DE _____ DE 2017.

NOME _____

1º ANO _____

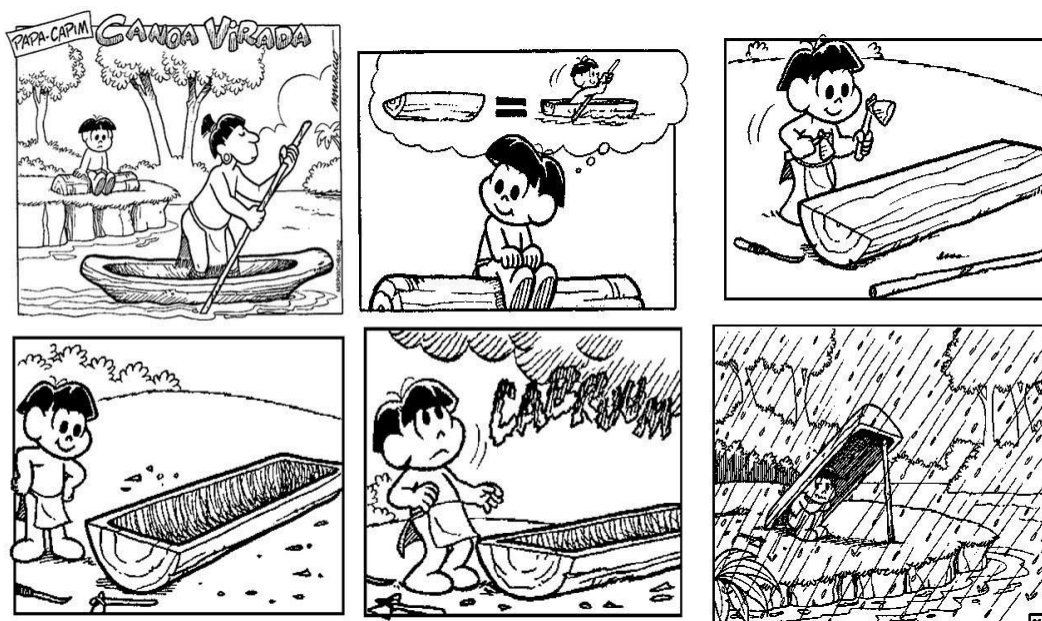
PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

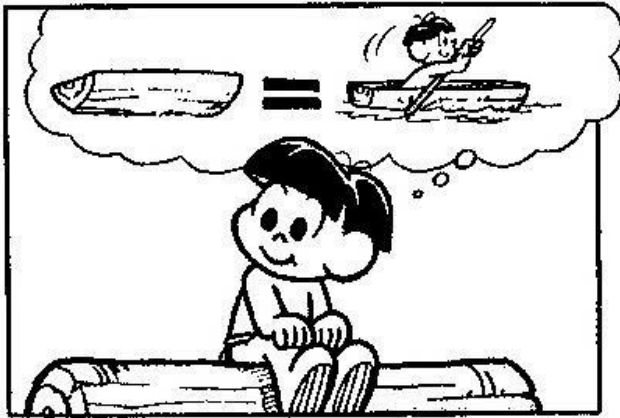
4º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA	- IDENTIFICAR AS IDEIAS PRINCIPAIS DO TEXTO; - AVERIGUAR SABERES SOBRE A ESCRITA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS;
MATEMÁTICA	- ASSOCIAR A QUANTIDADE AO NUMERAL CORRESPONDENTE; - UTILIZAR INFORMALMENTE O CÁLCULO PARA RESOLUÇÃO DE OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO;
HISTÓRIA / GEOGRAFIA	- VALORIZAR A CULTURA POPULAR DA REGIÃO NORTE E AS INFLUÊNCIAS QUE A COMPÕEM, EM ESPECIAL A CULTURA INDÍGENA.
CIÊNCIAS	- SENTIR-SE RESPONSÁVEL E INTEGRANTE DO MEIO AMBIENTE.

1- LEIA E DEPOIS RESPONDA.



A) O QUE O PAPA-CAPIM FAZ NESTE QUADRO?



REMA

PULA

PENSA

B) NA HQ CABRUM SIGNIFICA:

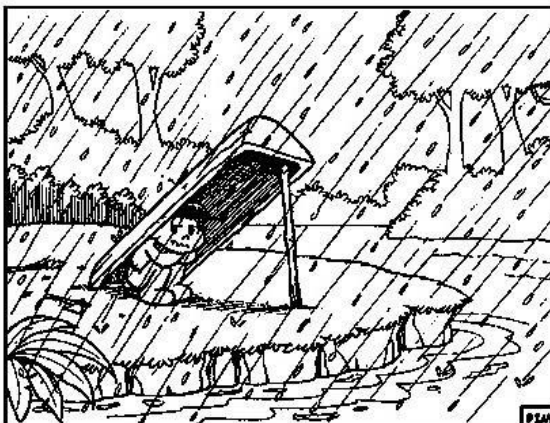


CAVALO

CHUVA

MEDO

C) A CANOA VIRADA VIROU UM:

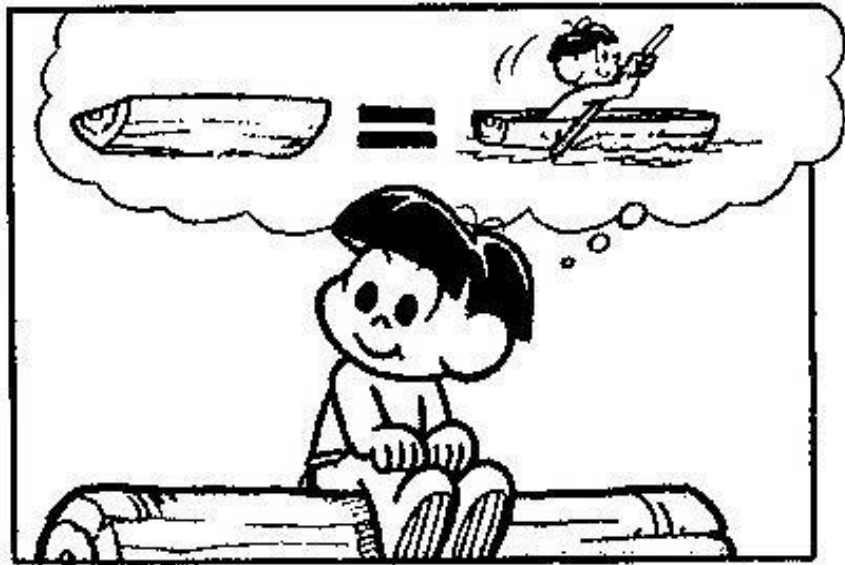


NAVIO

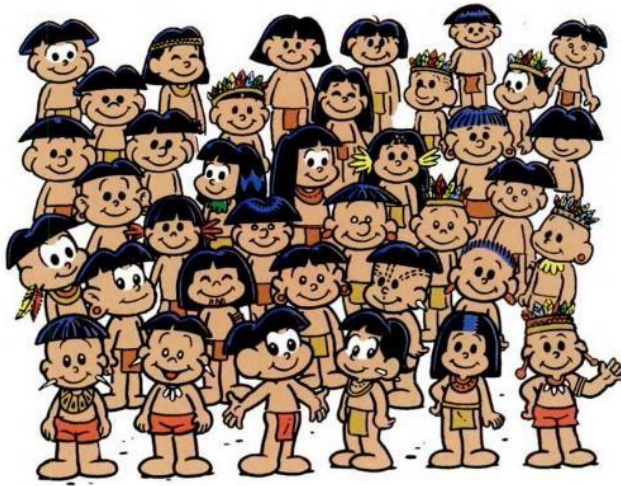
TELHADO

PIRULITO

2- PAPA-CAPIM TEVE UMA IDEIA. ESCREVA.



3- OS ÍNDIOS BRASILEIROS VIVEM EM ÁREAS ESPALHADAS POR TODO O BRASIL, MAS A MAIOR PARTE DELES ESTÁ NA REGIÃO NORTE.



A) LOCALIZE NO MAPA DO BRASIL A REGIÃO NORTE.

B) NO VÍDEO “TERRITÓRIO DO BRINCAR” VIMOS QUE A INFÂNCIA NA CULTURA INDÍGENA É DIFERENTE DA NOSSA.



O QUE A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS INDÍGENAS PODE ENSINAR A NÓS? ESCREVA.

C) SE DIMINUIR 3 VOTOS DE CADA QUANTO FICA?



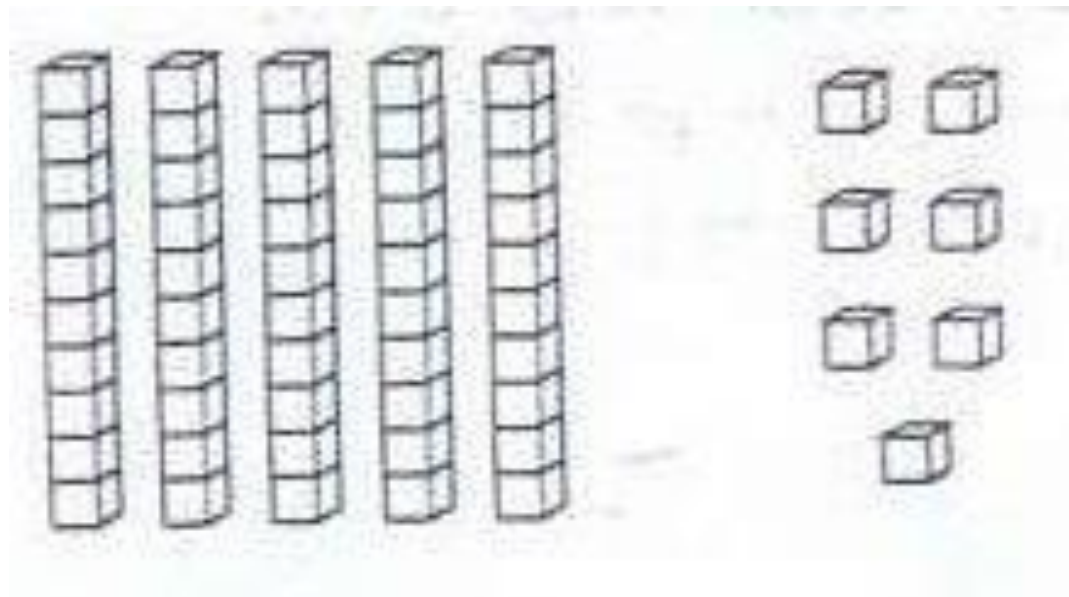
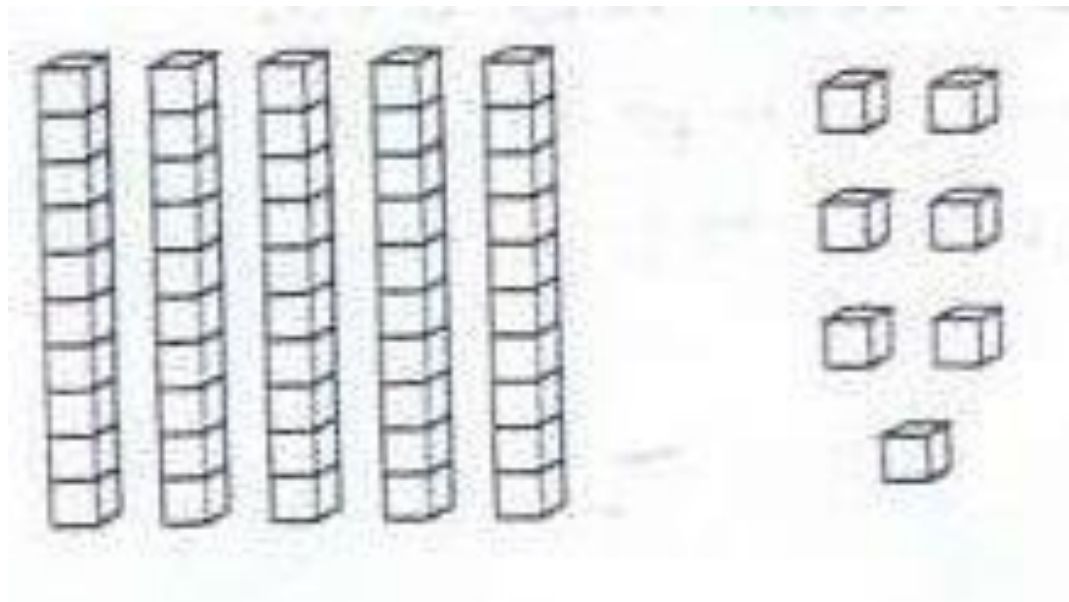
5- UTILIZANDO O MATERIAL DOURADO REPRESENTE A QUANTIDADE DE AÇAÍ ABAIXO.

A)



B)





Apêndice 4 – Atividades Avaliativas – NEE (MMN)

EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI

BAURU, _____ DE ABRIL DE 2017.

NOME: _____

1º ANO A

PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

1º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA	- AVERIGUAR SABERES SOBRE A ESCRITA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS.
MATEMÁTICA	- ESTABELECEER SEQUÊNCIA; - AGRUPAR PARTINDO DE UM CRITÉRIO; - QUANTIFICAR;
HISTÓRIA/GEOGRAFIA	- COMPREENDER O MUNDO E OS PRODUTOS COMO RESULTADO DO TRABALHO HUMANO;
CIÊNCIAS	- REPRESENTAR AS PARTES PRINCIPAIS DO CORPO HUMANO.

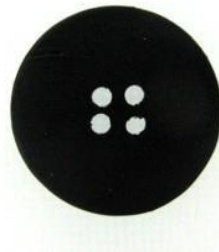
1- OBSERVE A CAPA DO LIVRO E EM SEGUIDA ESCUTE A LEITURA DA OBRA.



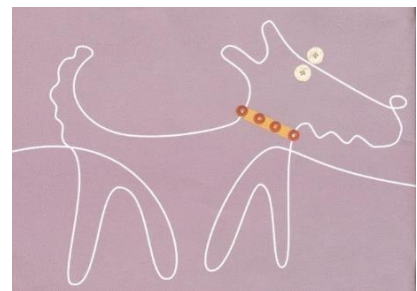
PIMENTEL, L. G. *Ponto por Ponto, costura pronta*. São Paulo, Evoluir. 2003.

A) OLHE ATENTAMENTE A LINHA BRANCA. CONTORNE ELA COM BARBANTE E LOCALIZE OS ELEMENTOS CULTURAIS REPRESENTADOS NELA.

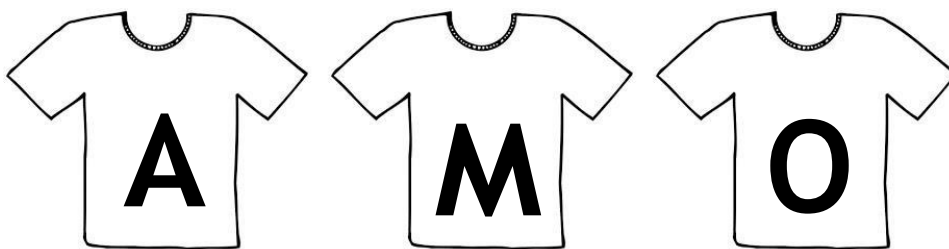
B) CIRCULE A FIGURA QUE RIMA COM ALGODÃO.



3. A PRIMEIRA SÍLABA DE  É A MESMA DE:



4. PINTE A BLUSA QUE CONTÉM A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME.



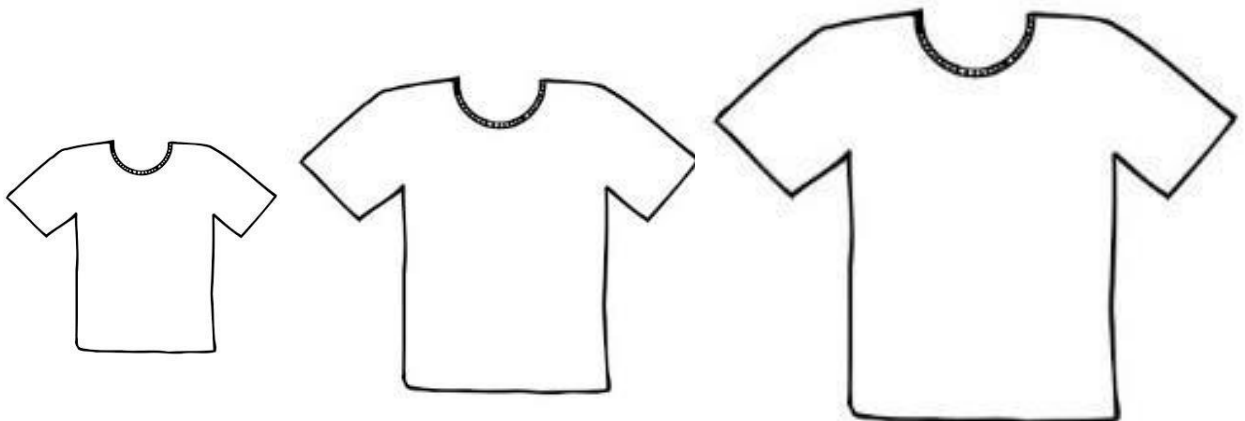
5. OBSERVE A ETIQUETA DA BLUSA DA GERUSA.



Disponível em <https://albaprizao.wordpress.com/2013/05/03/casamento-na-praia-padrinhos-e-convidados/> Acesso em 9 abr 2017.

A) PINTE DE AMARELO UM SÍMBOLO QUE REPRESENTA ALGO QUE NÃO PODE SER FEITO COM A ROUPA.

B) **P** É UM SÍMBOLO QUE REPRESENTA O TAMANHO DA ROUPA DA PESSOA. OLHE OS MODELOS ABAIXO E FAÇA UM X NA BLUSA DA GERUSA.

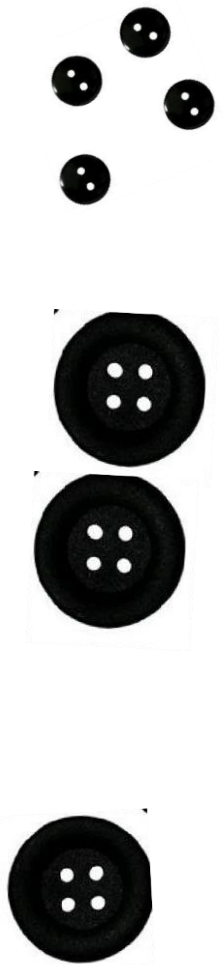


6 – QUANTOS BOTÕES FORAM USADOS NA BLUSA DA GERUSA? CONTE E REGISTRE PARA NÃO ESQUECER.



Disponível em <http://www.ciadosbotoes.com.br/artesanato/botoes/botoes-para-poncho.html#page/2>. Acesso em 9 abr 2017.

7. QUANTOS BOTÕES!

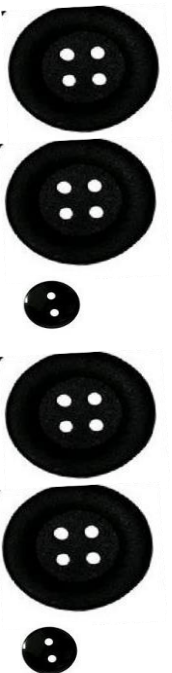


Disponível Em
<http://www.romaaviamentos.com.br/botao-2-furos--preto-pct-com-50un--9170.12653.html>. Acesso em 9 abr 2017.

D) FAÇA AGRUPAMENTO;

E) CONTE;

F) ORGANIZE OBEDECENDO A SEQUÊNCIA.

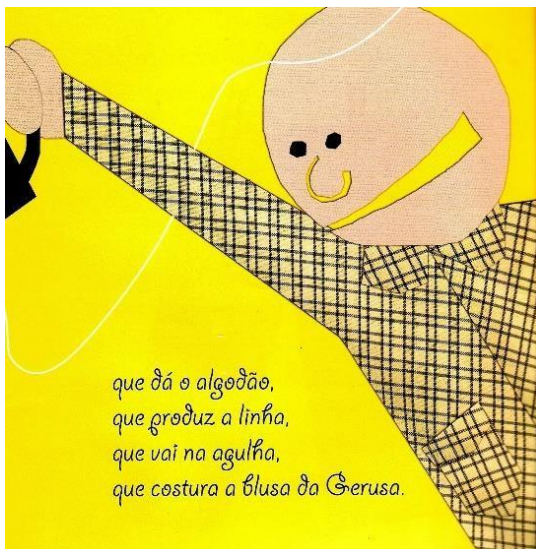


8. PARA GERUSA TER A BLUSA ACONTECEU UM PERCURSO DE TRABALHO HUMANO. OLHE AS IMAGENS ABAIXO E ORGANIZE PARTE DA ORDEM DESTE PROCESSO.



--	--	--	--

9. COMPLETE O DESENHO DO CORPO DO HOMEM QUE CUIDA DA PLANTA...



10. PARA O PLANTIO DE ALGODÃO É PRECISO:



Plantação de algodão. Foto: Marcos Santos/USP Imagens

11. QUAL É A PARTE DA HISTÓRIA QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? ESCREVA.

EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI

BAURU, _____ DE _____ DE 2017.

NOME: _____

1º ANO A

PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

2º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA	- AVERIGUAR SABERES SOBRE A ESCRITA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS;
MATEMÁTICA	- UTILIZAR REFERENCIAIS CULTURAIS PARA DESCREVER E REPRESENTAR SITUAÇÕES MATEMÁTICAS;
HISTÓRIA	- RECONHECER E VALORIZAR A FORMAÇÃO FAMILIAR COM A QUAL CONVIVE;
GEOGRAFIA	- PERCEBER AS DIFERENÇAS COMO ALGO QUE NOS UNE, ENQUANTO SER CULTURAL, E NÃO O CONTRÁRIO;
CIÊNCIAS	- APRESENTAR ATITUDES QUE CONTRIBUA COM A PROMOÇÃO DA SAÚDE.

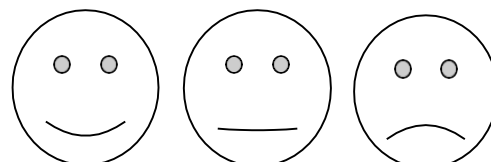
1- COM AS PEÇAS MÓVEIS MONTE A CAPA DO LIVRO E EM SEGUIDA ESCUTE A LEITURA.

2- SOBRE A LEITURA.



PARR, T. *Tudo bem ser diferente*. Panda Books, 2008, p. 12.

A) QUAL É O SEU SENTIMENTO SOBRE O LIVRO APÓS A LEITURA?



3- SOBRE O TÍTULO.



A) QUANTAS PALAVRAS TEM NO TÍTULO?

1

2

3

4

B) DAS VOGAIS ABAIXO QUAL DELAS NÃO APARECE NO TÍTULO?

A

E

I

O

U

C) COPIE NO ESPAÇO ABAIXO A MAIOR PALAVRA DO TÍTULO.

D) ESCREVA A ÚLTIMA LETRA DA PALAVRA DIFERENTE.

E) **diferente** RIMA COM:

 <p>SER</p>	 <p>PEN</p>	 <p>TE</p>
 <p>COR</p>	 <p>REN</p>	 <p>TE</p>
 <p>PRE</p>	 <p>SEN</p>	 <p>TE</p>

4-SOBRE A FAMÍLIA.



**TANTAS FAMÍLIAS
TÃO DIFERENTES,
FAMÍLIAS COM POUCA,
OU MUITA GENTE.
ISSO NÃO IMPORTA,
O GOSTOSO É TER
SEMPRE UMA FAMÍLIA
BEM PERTINHO DE VOCÊ.**

MÚSICA: FAMÍLIA, CD POR QUÊ?
RITA RAMEH E LUIZ WAACK

PARR, T. Tudo bem ser diferente. Panda Books, 2008, p. 21.

A) ESCREVA COMO É A SUA FAMÍLIA.

B) ORGANIZE EM ORDEM CRESCENTE OS PERSONAGENS DO LIVRO TENDO COMO CRITÉRIO A ALTURA.



PARR, T. Tudo bem ser diferente. Panda Books, 2008, p. 9-10.

5- SOBRE AS PREFERÊNCIAS.



B) ESCREVA O SEU PEDIDO PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.

B) TUDO BEM **MENINA** GOSTAR DE AZUL E **MENINO** DE ROSA. PINTO O GRÁFICO COM AS RESPOSTAS DOS ALUNOS.



2



1

QUANTAS CRIANÇAS DERAM OPINIÃO? REGISTRE O SEU PENSAMENTO.

c)



PARR, T. Tudo bem ser diferente. Panda Books, 2008, p. 28.



QUANTAS NOZES O ESQUILO PERDEU?
CONTE E REGISTRE.

 SER	 PEN	 TE
 COR	 REN	 TE
 PRE	 SEN	 TE

EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI.

BAURU, _____ DE _____ DE 2017.

NOME: _____

1º ANO _____

PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

3º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

- AVERIGUAR OS SABERES SOBRE A ESCRITA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS;

MATEMÁTICA

- SOLUCIONAR E REGISTRAR CÁLCULOS NAS SITUAÇÕES-PROBLEMAS;

- RELACIONAR OS OBJETOS DO COTIDIANO COM AS FIGURAS GEOMÉTRICAS TRIDIMENSIONAIS;

HISTÓRIA /GEOGRAFIA

- NOMEAR LUGARES QUE CONVIVE;

CIÊNCIAS

- IDENTIFICAR ALIMENTOS QUE INTEGRAM UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.

ESTA É A FOTO DO ANIVERSÁRIO DE 8 ANOS DA CACHINHOS DOURADOS.



- 1 - OBSERVANDO A FOTO ANOTE COM UM X OS CONVIDADOS PRESENTES NO ANIVERSÁRIO DA CACHINHOS DOURADOS.



LISTA DE CONVIDADOS

- URSINHO
- JOÃO
- CHAPEUZINHO VERMELHO
- PORQUINHO

2 - ESCREVA O NOME DOS CONVIDADOS QUE NÃO CONSTAM NA LISTA.

3 ESCREVA UMA MENSAGEM PARA A ANIVERSARIANTE.

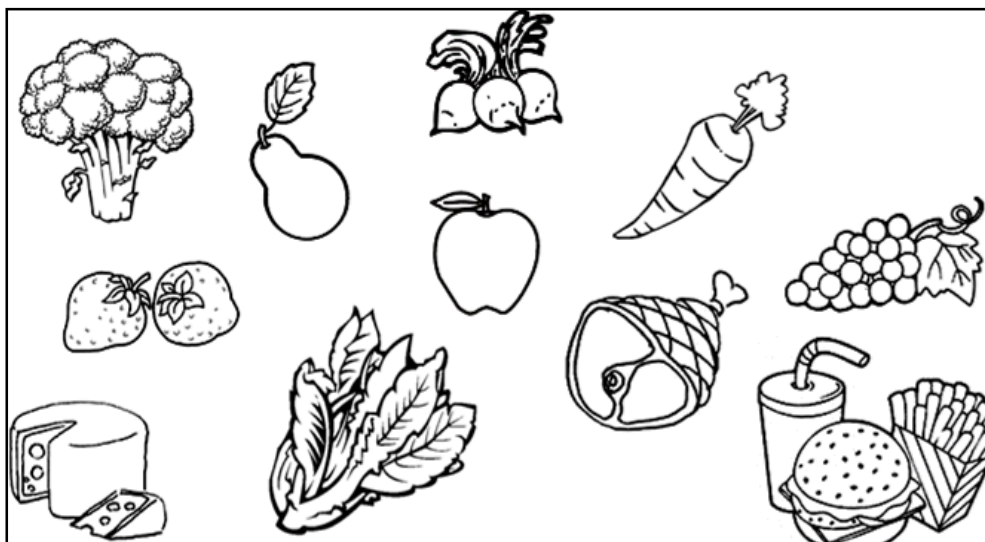


4 LIGUE OS OBJETOS DO ANIVERSÁRIO DA CACHINHOS DOURADOS COM AS SUAS RESPECTIVAS FORMAS GEOMÉTRICAS.



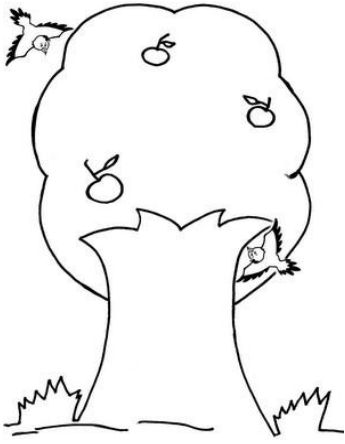
5 ADIVINHA O CARDÁPIO DO ANIVERSÁRIO ANTES DO BOLO? ARROZ, FEIJÃO, CARNE E...

DICA: SÃO ALIMENTOS SAUDÁVEIS CULTIVADOS EM HORTA. CIRCULE-OS.




6 DURANTE O ANIVERSÁRIO O CARTEIRO BRINCOU COM OS CONVIDADOS DE DESAFIO MATEMÁTICO. PARTICIPE TAMBÉM!

A) NUMA MACIEIRA TINHA 3 MAÇÃS. OS PÁSSAROS DERRUBARAM 2. QUANTAS FRUTAS RESTARAM NA ÁRVORE?



RESTARAM MAÇÃS.

B) NA CESTA DE FRUTAS HAVIA 9 LIMÕES. MAMÃE USOU 6 PARA FAZER LIMONADA. QUANTOS LIMÕES RESTARAM NA CESTA?





RESTARAM LIMÕES.

C) BUSQUEI NO POMAR 4 LARANJAS, 2 PERAS E 3 BANANAS. QUANTAS FRUTAS TENHO?

TENHO FRUTAS.

7. O CARTEIRO DURANTE SEU TRABALHO CONHECEU MUITAS FAMÍLIAS. ELE PERCEBEU QUE A FAMÍLIA DO URSINHO É DIFERENTE DA FAMÍLIA DO GIGANTE E QUE É DIFERENTE DA SUA. DESENHE A SUA FAMÍLIA E DEPOIS MARQUE O NÚMERO DE INTEGRANTES.

 <p style="text-align: center;">3</p>	 <p style="text-align: center;">○</p>	<p style="text-align: center;">○</p>
--	---	--------------------------------------

8. ADIVINHA A PRÓXIMA ENTREGA DO CARTEIRO? SUA ESCOLA. ANTES QUE ELE CHEGUE AO BAIRRO, ESCREVA O NOME NA FACHADA. TENHO CERTEZA QUE ASSIM ELE ENCONTRARÁ FÁCIL!



EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI

BAURU, _____ DE _____ DE 2017.

NOME: _____

1º ANO A

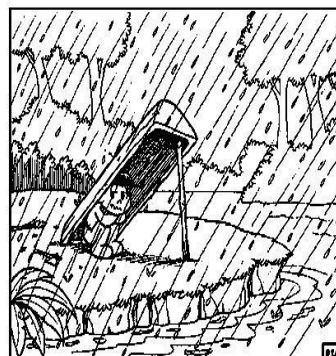
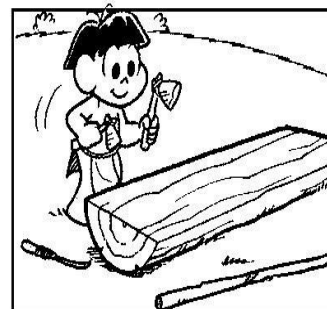
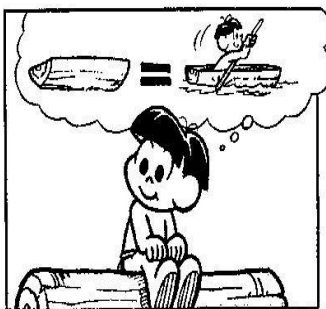
PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

4º BIMESTRE

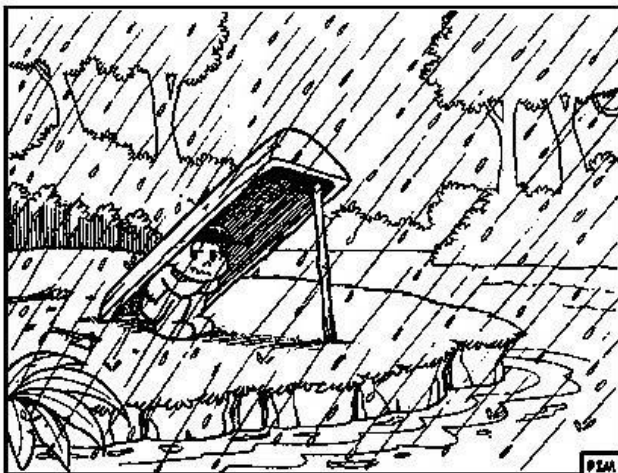
- | | |
|----------------------|---|
| LÍNGUA PORTUGUESA | - IDENTIFICAR AS IDEIAS PRINCIPAIS DO TEXTO;
- AVERIGUAR SABERES SOBRE A ESCRITA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS |
| SEMIÓTICAS; | |
| MATEMÁTICA | - ASSOCIAR A QUANTIDADE AO NUMERAL CORRESPONDENTE; |
| HISTÓRIA / GEOGRAFIA | - VALORIZAR A CULTURA POPULAR DA REGIÃO NORTE E AS INFLUÊNCIAS QUE A COMPÕEM, EM ESPECIAL A CULTURA INDÍGENA. |
| CIÊNCIAS | - SENTIR-SE RESPONSÁVEL E INTEGRANTE DO MEIO AMBIENTE. |

1. LEIA.

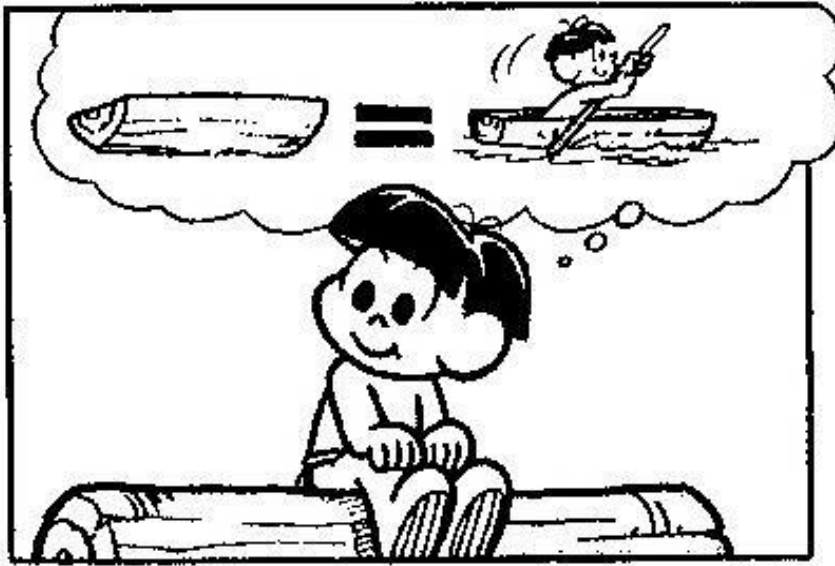


A) ORGANIZE A HISTÓRIA CONFORME OS ACONTECIMENTOS.

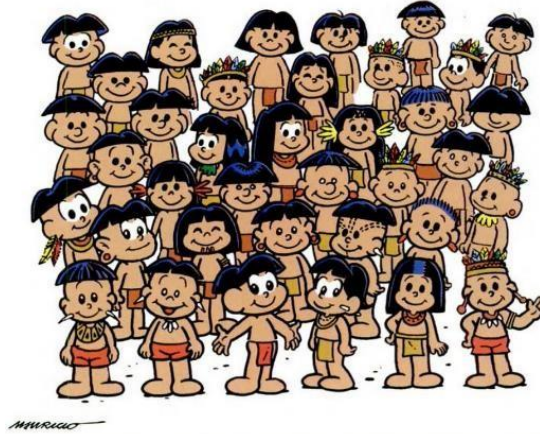
B) A CANOA VIRADA VIROU UM:



C) PAPA-CAPIM TEVE UMA IDEIA. ESCREVA.



2) OS ÍNDIOS BRASILEIROS VIVEM EM ÁREAS ESPALHADAS POR TODO O BRASIL, MAS A MAIOR PARTE DELES ESTÁ NA REGIÃO NORTE.



A) LOCALIZE NO MAPA DO BRASIL A REGIÃO NORTE.



B) NO VÍDEO “TERRITÓRIO DO BRINCAR” VIMOS QUE A INFÂNCIA NA CULTURA INDÍGENA É DIFERENTE DA NOSSA.



O QUE A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS INDÍGENAS PODE ENSINAR A NÓS?
ESCREVA.

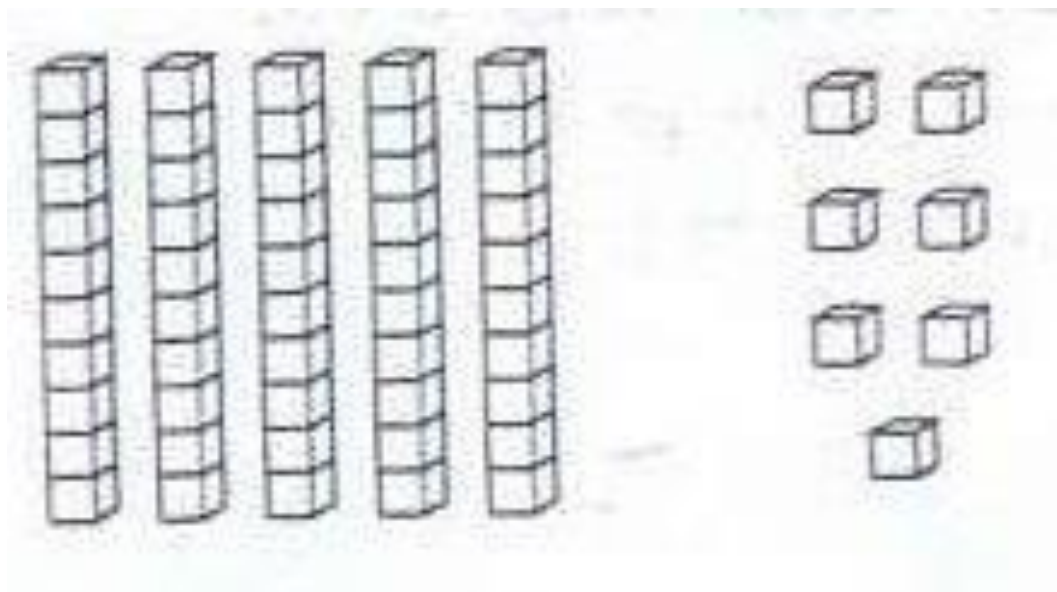
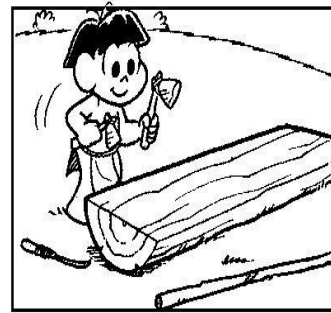
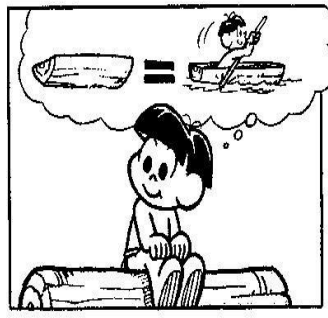
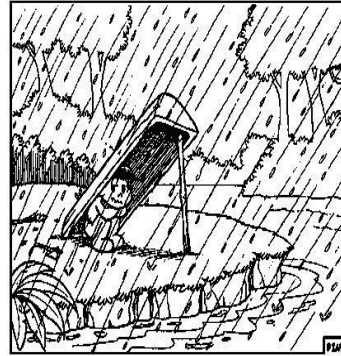
4- UTILIZANDO O MATERIAL DOURADO REPRESENTA A QUANTIDADE DE AÇAÍ ABAIXO.

A)



B)





Apêndice 5 – Atividades Avaliativas NEE (RTA)

EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI

BAURU, _____ DE ABRIL DE 2017. NOME:

NOME: RTA

1º ANO A

PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

1º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

Conteúdo: Relação funcional com o signo (palavras)

Objetivo: Estabelecer relação funcional com o signo.

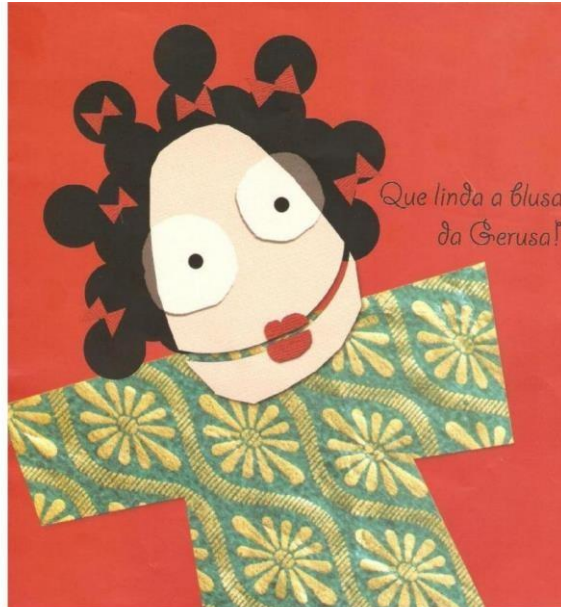
1- OBSERVE A CAPA DO LIVRO E EM SEGUIDA ESCUTE A LEITURA DA OBRA.



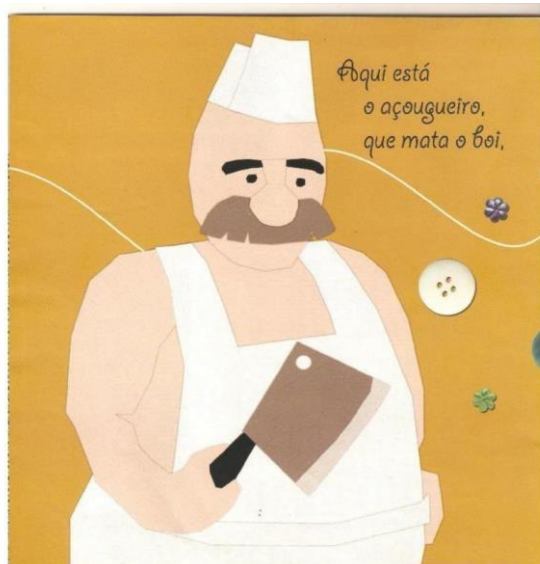
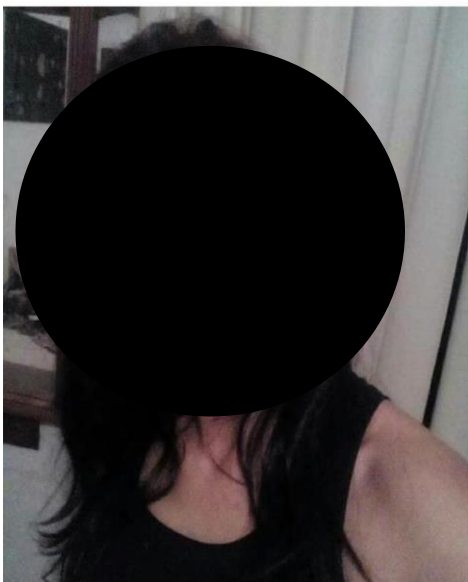
A) ONDE ESTÁ RHIANA? APONTE E MARQUE.



Fonte: Arquivo pessoal.



PIMENTEL, L. G. *Ponto por Ponto, costura pronta*. São Paulo, Evoluir. 2003, p. 23.



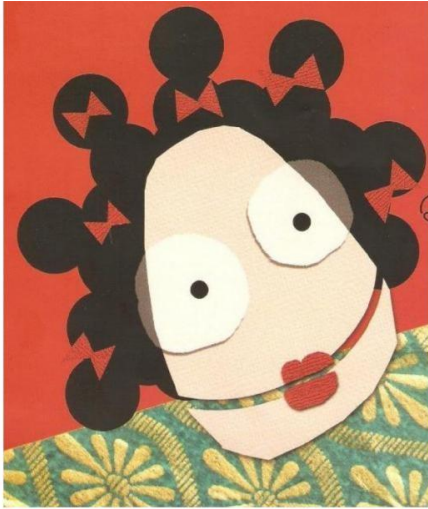
PIMENTEL, L. G. *Ponto por Ponto, costura pronta*. São Paulo, Evoluir. 2003, p. 20.

MATEMÁTICA

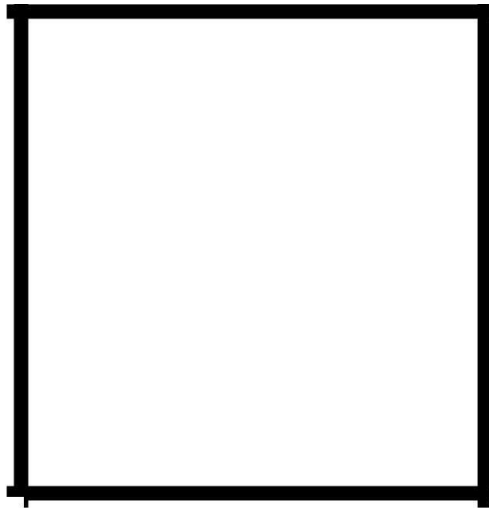
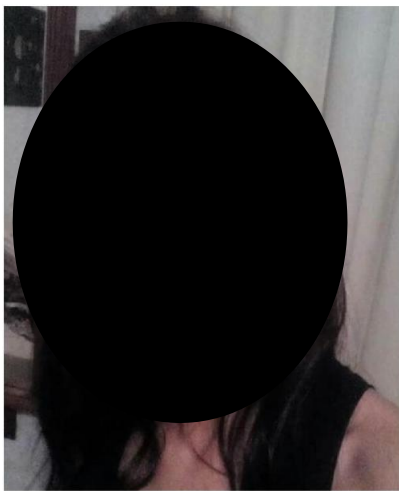
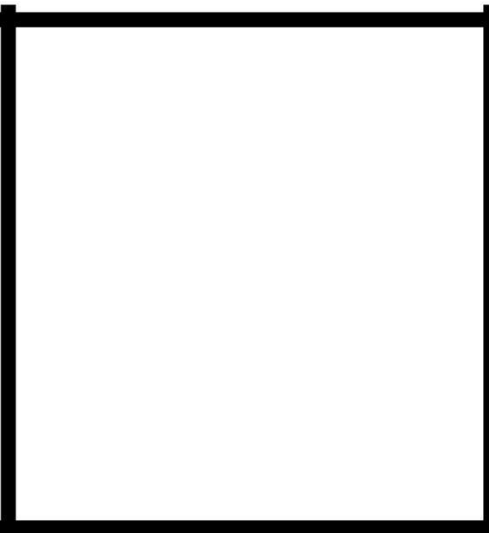
Conteúdo: Agrupamento

Objetivo: Parear imagens.

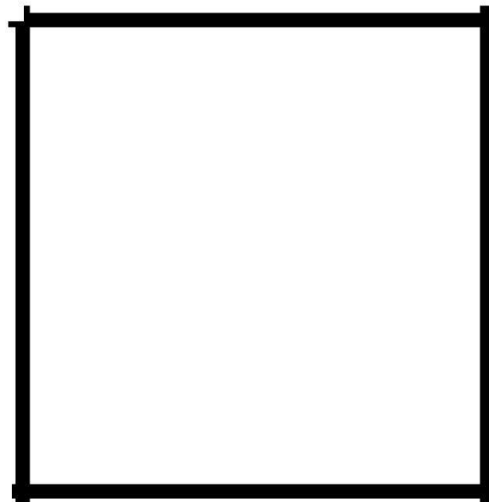
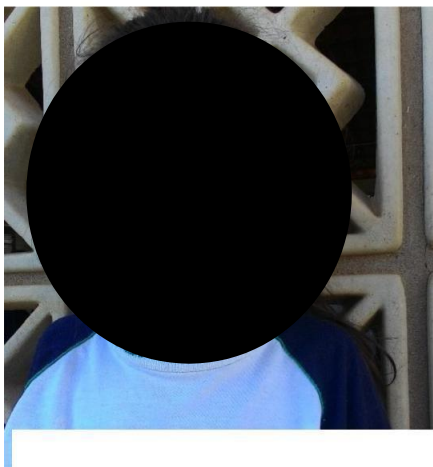
2- PAREAR IMAGENS IGUAIS.



PIMENTEL, L. G. *Ponto por Ponto, costura pronta*.
São Paulo, Evoluir. 2003, p. 23.



Fonte: Arquivo pessoal.



GEOGRAFIA

Conteúdo: Meu corpo: localizando o que existe ao redor.

Objetivo: Localizar o corpo a partir de uma referência.

3. COLAR A FOTO DA RHIANA PERTO DA FLÁVIA.



Fonte: Arquivo pessoal.

HISTÓRIA

Conteúdo: Objetos pessoais do passado e presente.

Objetivo: Identificar pertences pessoais do presente no contexto escolar.

4 - ONDE ESTÁ A MOCHILA DA RHIANA? APONTE E MARQUE.



Disponível em <https://www.dafiti.com.br/Mochila-Capricho-Coracoes-Vermelha-1565970.html>. Acesso em 11 abr 2017.



Disponível em <http://g1.globo.com/sp/baurumaria/ noticia/2014/04/pais-de-alunos-reclamam-da-demora-na-entrega-de-materiais-e-uniformes.html>. Acesso em 11 abr 2017.

CIÊNCIAS

Conteúdo: Corpo humano.

Objetivo: Localizar as principais partes do corpo.

5- VAMOS DANÇAR YAPO DO PALAVRA CANTADA?
AGORA LOCALIZE A MÃO DA RHIANA E MARQUE.



EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI

BAURU, _____ DE JUNHO DE 2017.

NOME: RTA

1º ANO A

PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

2º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

Conteúdo: Relação funcional com o signo.

Objetivo: Estabelecer relação funcional com o signo.

1- LEITURA DA OBRA TUDO BEM SER DIFERENTE.



TUDO BEM GOSTAR DE PASSAR BATOM!

2. PEGAR O BATOM PARA:

- A) PASSAR NA BOCA RHIANA.
- B) PASSAR NA BOCA LUCIANA.
- C) PASSAR NA BOCA DA IMAGEM DA LUCIANA.



MATEMÁTICA

Conteúdo: Forma geométrica (Círculo)

Objetivo: Parear as formas geométricas.

3. COLAR CÍRCULOS NAS IMAGENS DO LIVRO.

Tudo bem ter rodas



HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Conteúdo: Família

Organização familiar

Objetivo: Reconhecer a formação familiar com a qual convive pareando imagens.

4. SOBRE A FAMÍLIA.

PARR, T. Tudo bem ser diferente. Panda Books, 2008, p. 21.

**TANTAS FAMÍLIAS
TÃO DIFERENTES,
FAMÍLIAS COMPOUCA,
OU MUITA GENTE.
ISSO NÃO IMPORTA,
O GOSTOSO É TER
SEMPRE UMA FAMÍLIA
BEM PERTINHO DE VOCÊ.**

MÚSICA: FAMÍLIA, CD POR QUÊ?
RITA RAMEH E LUIZ WAACK

TUDO BEM TER UMA FAMÍLIA COM MUITA GENTE!

A) PAREAR IMAGENS.



CIÊNCIAS

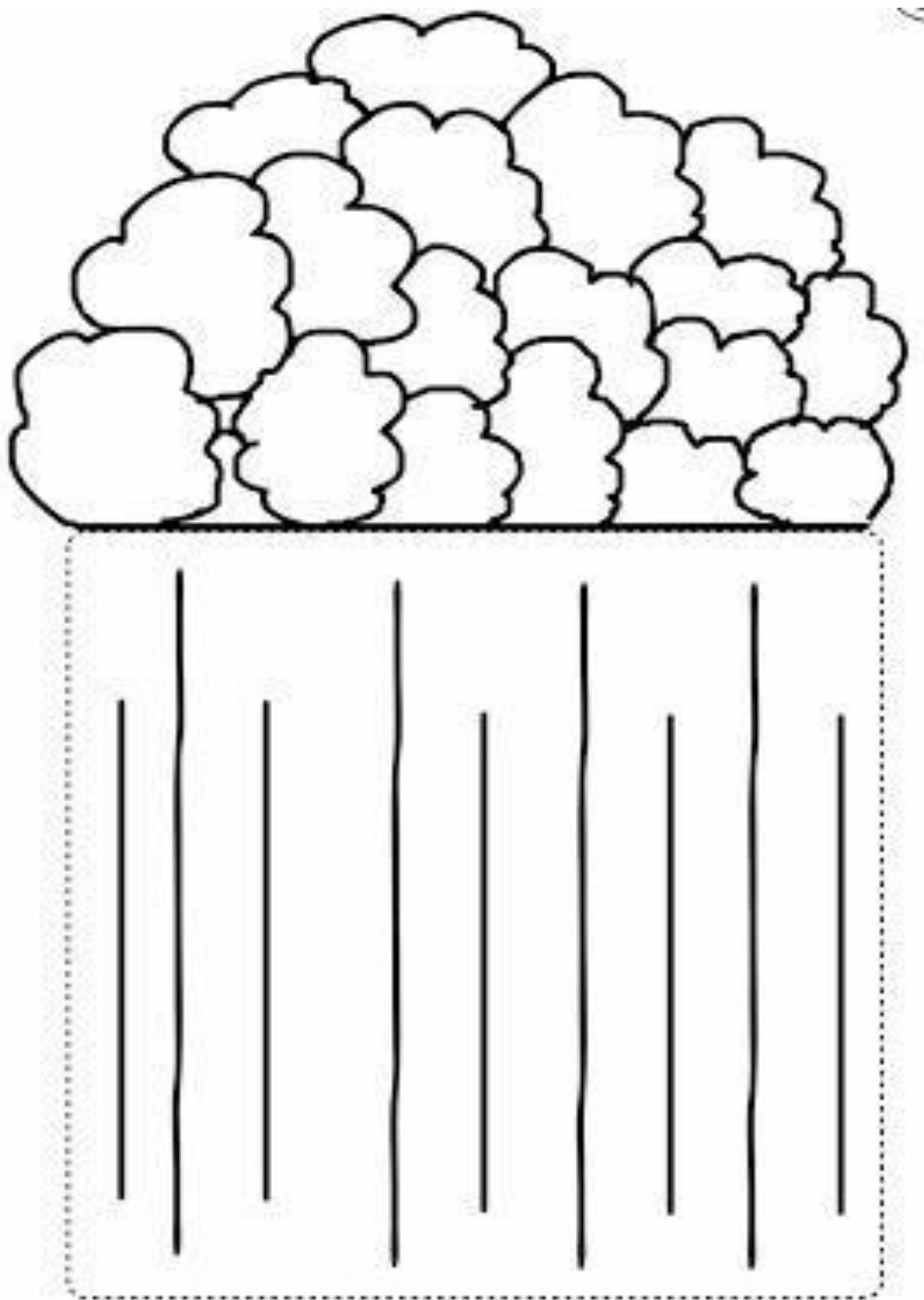
Conteúdo: Alimentação

Objetivo: Manifestar preferência por alimentos.



TUDO BEM GOSTAR DE PIPOCA!

5. QUE TAL COMER PIPOCA? DEPOIS RASQUE PAPEL PARA IMITAR PIPOCA E COLE NA IMAGEM ABAIXO.



EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI.

BAURU, _____ DE _____ DE 2017.

NOME: RTA

1º ANO A

PROF.^a LUCIANA

ATIVIDADES AVALIATIVAS

3º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDO: RELAÇÃO FUNCIONAL COM O SIGNO.

OBJETIVO: ESTABELECEER UMA RELAÇÃO FUNCIONAL COM O SIGNO.

ESTA É A FOTO DO ANIVERSÁRIO DE 8 ANOS DA CACHINHOS DOURADOS.



1. VAMOS CANTAR PARABÉNS PARA A ANIVERSARIANTE.
2. ASSOPRAR A VELA DO BOLO
3. COLAR A VELA NO BOLO.



MATEMÁTICA

CONTEÚDO: FORMAS GEOMÉTRICAS (CÍRCULO)

OBJETIVO: PAREAR AS FORMAS GEOMÉTRICAS.

4 – COLAR CÍRCULO NA BEXIGA.



HISTÓRIA E GEOGRAFIA**CONTEÚDO:** LUGARES QUE CONHEÇO/MINHA ESCOLA**OBJETIVO:** RECONHECER OS LUGARES QUE CONVIVE;

5- COLAR A FOTO DA RHIANA NO PARQUE DA ESCOLA.



6- O ANIVERSÁRIO DA PROFESSORA LUCIANA SERÁ NA ESCOLA!
LEVAR RHIANA ATÉ SALA DE AULA.

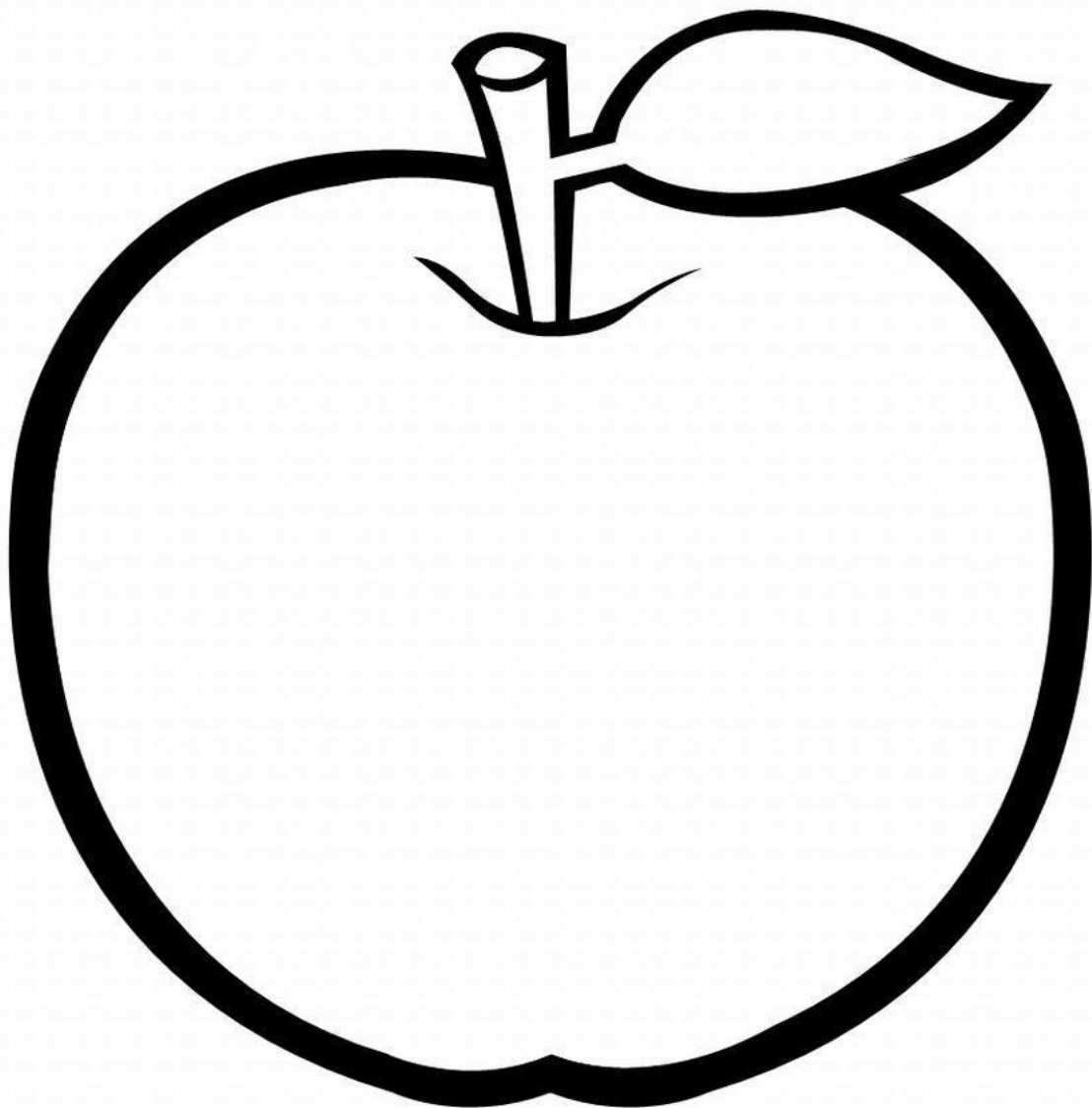


CIÊNCIAS

CONTEÚDO: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

OBJETIVO: RECONHECER O ALIMENTO SAUDÁVEL PREFERIDO.

7- RASGAR E COLAR PAPEL DENTRO DA MAÇÃ.



EMEF PROF.^a CLAUDETE DA SILVA VECCHI

BAURU, _____ DE ABRIL DE 2017.

NOME: RTA

1º ANO A

PROF.^a LUCIANA

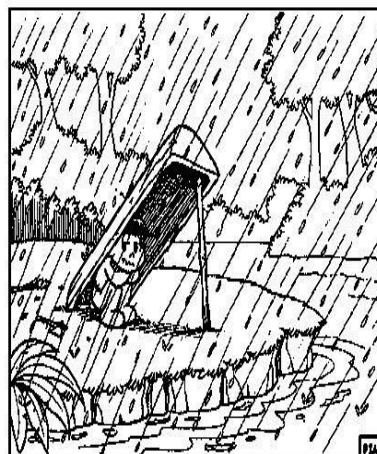
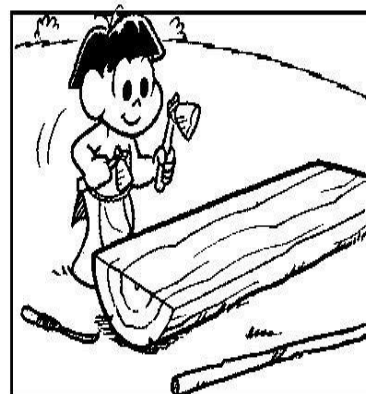
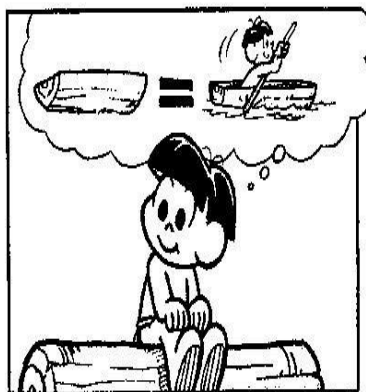
ATIVIDADES AVALIATIVAS

4º BIMESTRE

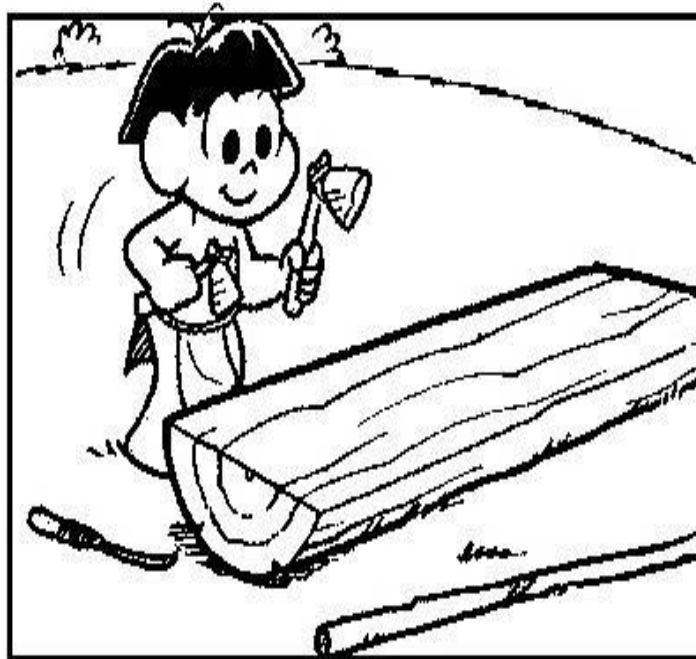
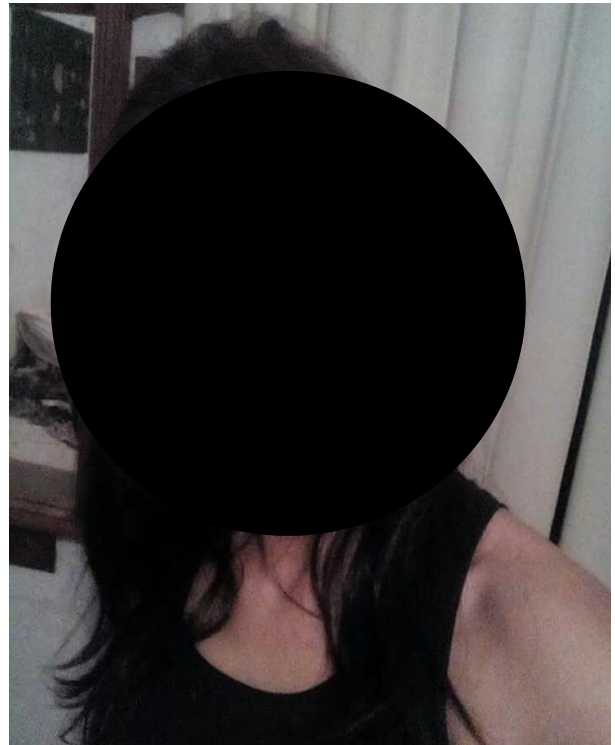
LÍNGUA PORTUGUESA

Conteúdo: Relação funcional com o signo (palavras)

Objetivo: Estabelecer relação funcional com o signo.



1- ONDE ESTÁ RHIANA? APONTE E MARQUE.

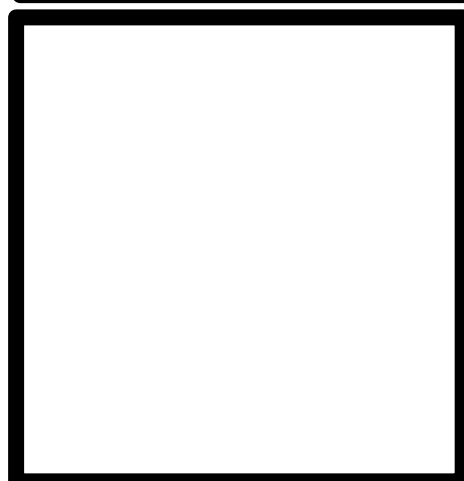
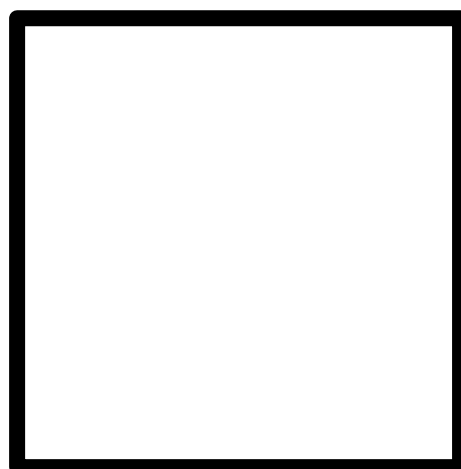
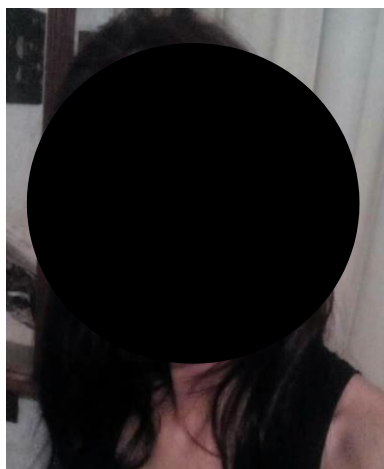
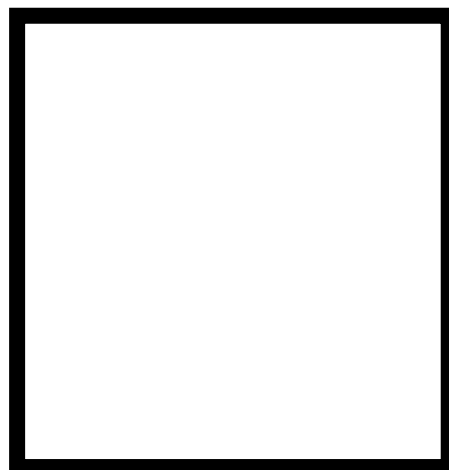
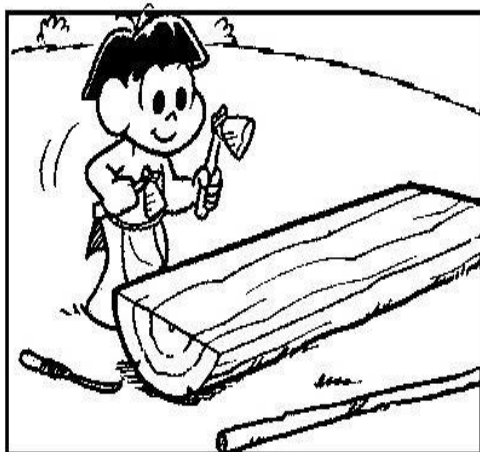


MATEMÁTICA

Conteúdo: Agrupamento

Objetivo: Parear imagens;

2- PAREAR IMAGENS IGUAIS.



GEOGRAFIA / HISTÓRIA

Conteúdo: Cultura popular / Carimbó

Objetivo: Valorizar a cultura popular da região norte.

3. RASGAR PAPEL, AMASSAR E COLAR NA SAIA DA RHIANA.

CIÊNCIAS

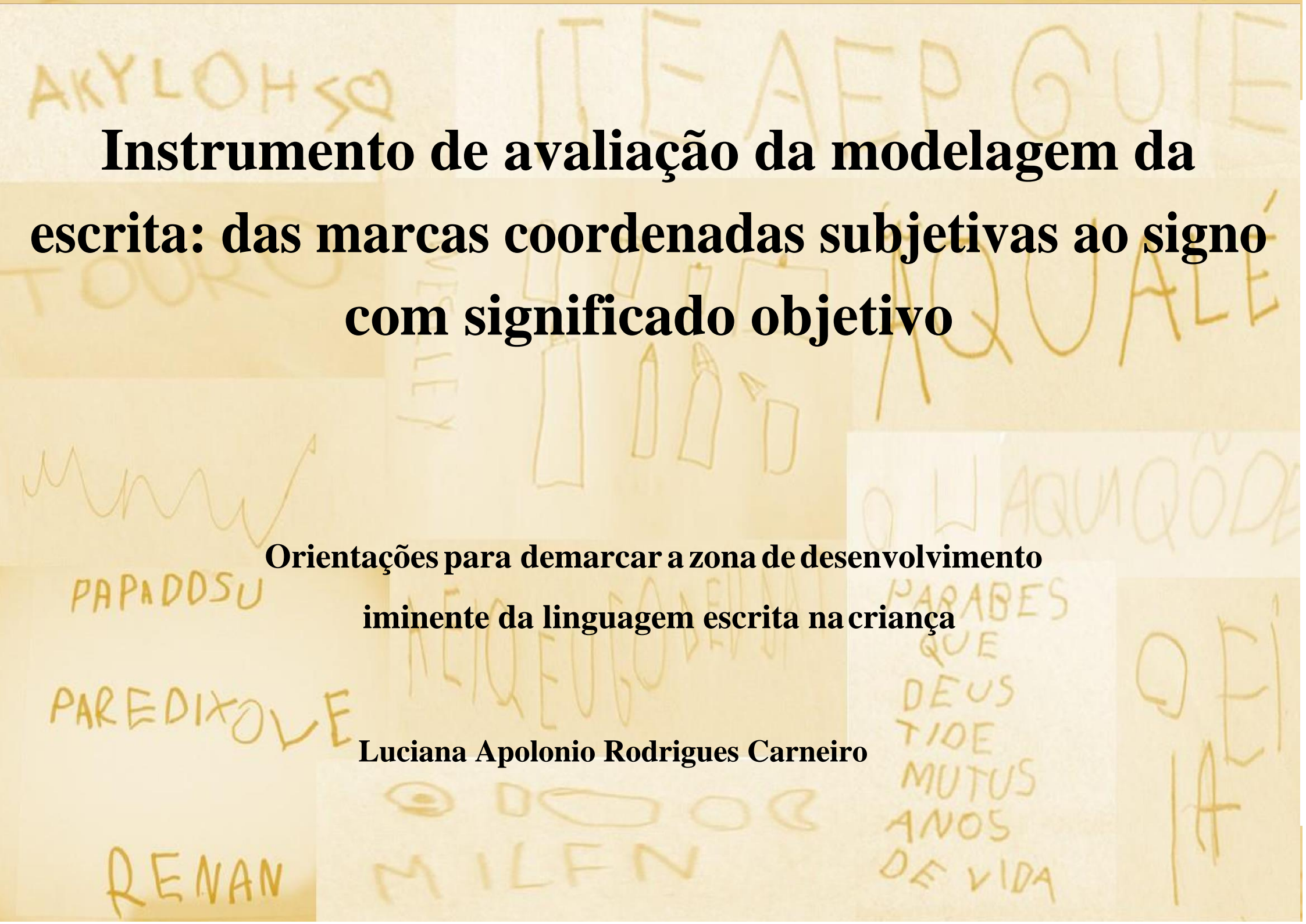
Conteúdo: Corpo humano

Objetivo: Localizar as principais partes do corpo.

4- VAMOS DANÇAR "AI MENINA! "




LOCALIZE A MÃO DA RHIANA.

The background is a collage of various children's drawings and handwriting samples. It includes words like 'AKYLOH SQ', 'TOURCO', 'WESTLEY', 'MILFN', 'RENAN', 'PAPADDSU', 'PAREDIXOLE', 'MILFN', 'PARABES QUE DEUS TIDE MUTUS ANOS DE VIDA', and 'QEI'. There are also drawings of a wavy line, a zigzag line, and several vertical rectangular shapes.

Instrumento de avaliação da modelagem da escrita: das marcas coordenadas subjetivas ao signo com significado objetivo

Orientações para demarcar a zona de desenvolvimento iminente da linguagem escrita na criança

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro



Instrumento de avaliação da modelagem da escrita: das marcas coordenadas subjetivas ao signo com significado objetivo

Orientações para demarcar a zona de desenvolvimento iminente da linguagem escrita na criança



PACO PAMANDRU É LETIANOMA MAIRE



Realização

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica

Supervisão Geral

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni

Elaboração

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro

Diagramação

Camila Apolonio Rodrigues
Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro

Carneiro, Luciana Apolonio Rodrigues.

Instrumento de avaliação da modelagem da escrita: das marcas coordenadas subjetivas ao signo com significado objetivo, / Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro, 2018.

22 f.

Orientador: Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni

Produto educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru. 2018.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Alfabetização. Estágios do desenvolvimento da história da escrita. Expedientes inventados pela criança para escrever. Avaliação do desenvolvimento da escrita inicial

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

Este produto educacional é resultado da Dissertação de Mestrado *“Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização”*, que apresenta as primeiras aproximações nas relações sobre pensamento e linguagem na alfabetização, defendida no Programa de Pós-Graduação Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Tem como objetivo orientá-lo(a) a avaliar a formação da escrita na criança, durante a alfabetização, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, cujo instrumento é o gênero textual relatório técnico.

Esse relatório técnico foi elaborado de modo a garantir ao professor a tomada de nota do conjunto de “invenções” das crianças no processo da aprendizagem da escrita e, assim, registrar a história individual dessa aprendizagem. Além dessa historicidade marcada pelo professor em processo de avaliação bimestral, o relatório técnico não se configura, apenas, como uma atividade burocrática para formalizar o aspecto avaliativo, inerente na escola. Antes de tudo, nós, professores alfabetizadores, somos interlocutores desse instrumento. Para isso, apresento, aqui, o modelo desse gênero textual.

Essa modelização está apoiada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), abordagem transdisciplinar vista como variação e até um prolongamento do Interacionismo Social. O ISD surgiu na década de 1980; foi pensado por Jean-Paul Bronckart e vários colaboradores. Ressalto que a modelização do gênero relatório técnico não objetiva, aqui, o seu ensino, mas, sim, **apresentar as características que o especificam para, enfim, orientar a produção em situação de avaliação da linguagem escrita.**

Espero, dessa forma, contribuir com o seu agir pedagógico durante e após avaliação.

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
RELATÓRIO TÉCNICO	7
Capacidades de ação: contexto da situação de produção e de recepção	8
Capacidades discursivas: infraestrutura textual	9
Capacidades de linguístico-discursivas: mecanismos de textualização e enunciativos	10
PROPOSTA DE RELATÓRIO TÉCNICO	11
EXEMPLOS DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO	12
CASO FJC	13
CASO WFANC	15
CASO MMN	16
CASO LBSG	17
CASO AMSN	18
CASO SDG	19
CASO GJB	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
REFERÊNCIAS	22

RELATÓRIO TÉCNICO

O relatório técnico é um gênero textual e é entendido como o instrumento mais desenvolvido, por ora, de o professor alfabetizador avaliar cada movimento das transformações da escrita.

Esse gênero textual, além de possibilitar a garantia da historicidade desse processo dialético de aquisição da linguagem escrita, permite, a todo professor participante do processo de alfabetização do aluno, a tomada de conhecimento do seu percurso. Para tanto, será apresentado, a seguir, a modelização do gênero relatório técnico que **objetiva instrumentalizar o professor para a escrita desse gênero**.

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE

Educação Infantil: Infantil 4 Infantil 5

Ensino fundamental: 1º ano 2º ano 3º ano

Ano letivo: 2017

Aluno:

DN: Necessidade Educacional Especial (NEE): sim não em avaliação

Professora(a):

Fonte: Acervo da pesquisadora

Capacidades de ação: contexto da situação de produção e de recepção

Contexto físico:

- a) **Emissor:** professor do ensino fundamental I
- b) **Receptor:** profissionais da Educação
- c) **Espaço:** instituição escolar
- d) **Momento de produção:** bimestral

Contexto sociossubjetivo:

a) **Objetivos:** como um instrumento de avaliação serve para discretizar o desenvolvimento da linguagem escrita do aluno, desde as marcas coordenadas subjetivas até a conquista do signo com significado objetivo, bem como apresentar as ZDR-ZDI dos sujeitos em cada bimestre. Assim, os professores alfabetizadores devem registrar os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o processo de alfabetização; utilizá-lo para verificar e acompanhar o estágio de desenvolvimento de escrita do aluno; organizar o ensino da escrita inicial; regular os processos de ensino e aprendizagem a escrita e realizar intervenções pedagógicas diferenciadas.

- a) **Papel social do emissor (enunciador):** professor alfabetizador do ano vigente
- b) **Papel social do receptor (destinatário):** professor alfabetizador do ano posterior, coordenador ou gestor.
- c) **Circulação:** caráter restrita, por ser uma atividade interativa entre professores.
- d) **Lugar social:** instituição escolar
- e) **Esfera:** Pedagógica
- f) **Conteúdo temático:** registro dos estágios da linguagem escrita inicial do aluno e descrição da ZDR (zona de desenvolvimento real) e ZDI (zona de desenvolvimento iminente) em cada bimestre.

Capacidades discursivas: infraestrutura textual

a) **Gênero:** ordem do expor, estabelece uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção.

b) **Plano geral do texto:**

Identificação: aluno, data de nascimento, ano de referência, professor enunciador, período de avaliação e corpo do relatório da ZDR e ZDI.

Corpo do relatório: parágrafo único com:

Introdução: Apresentação dos aspectos gerais da ZDR tendo por base a comparação com a ZDI anterior.

Desenvolvimento: descrição, pormenorizada, da ZDR da escrita.

Conclusão: definição da ZDI para intervenção pedagógica.

c) **Tipo de discurso dominante:** teórico

- Ausência de nomes próprios, pronomes e adjetivos de primeira pessoa do singular e de verbos na primeira e segunda pessoa do singular.
- Presença de formas da primeira pessoa do plural de “on” (sujeito coletivo e indefinido)
- Presença de organizadores com valor lógico argumentativo (Como, de um lado, de fato, primeiro etc).
- Presença de modalizações lógicas (de modo geral, evidentemente, difícil, aparentemente, etc)
- Onipresença do auxiliar de modo poder (poderiam, podemos, pode, etc).
- Procedimentos de focalização de certos segmentos de textos, assim como procedimentos de referência a outras partes do texto: procedimentos metatextuais, procedimentos de referência intratextual (elementos paratextuais ou supratextuais estão presentes via recursos linguísticos empregados: pontos, traços, barras, negritos, sublinhados, caixa alta, fontes diversas, cores, subtítulos e imagens) e procedimentos de referência intertextual.
- Presença numerosa de frases passivas
- Frequência de anáforas pronominais e nominais ou de referenciação dêitica intratextual.
- Densidade verbal fraca e a sintagmática elevada (muitos substantivos e adjetivos e poucos verbos)
- Escrito, eventualmente, em terceira pessoa do singular;

d) **Planificação do conteúdo temático:** esquematização acompanhada de sequências descritivas

Capacidades de linguístico-discursivas: mecanismos de textualização e enunciativos

Mecanismos de Textualização:

- a) **Conexão:** operadores textuais lógicos e temporais, marcado por locuções verbais, adverbiais e conjuntivas.
- b) **Coesão nominal:** anáforas pronominais, nominais, apagamento e repetição
- c) **Coesão verbal:** presente do indicativo (dominante), pretérito do perfeito e imperfeito e futuro do pretérito

Mecanismos Enunciativos:

- a) **Posicionamento das vozes:** As vozes do texto são do autor e de instancias do científico.
- b) **Modalizações:** lógicas (ZDR), deônticas e pragmáticas (ZDI)
- c) **Construção de enunciados:** Uso das normas urbanas de prestígio, com enunciados sintéticos, objetivos, claros e precisos.
- d) **Seleção do léxico:** relacionado às noções de fonética e fonologia (processos fonológicos) e aos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural

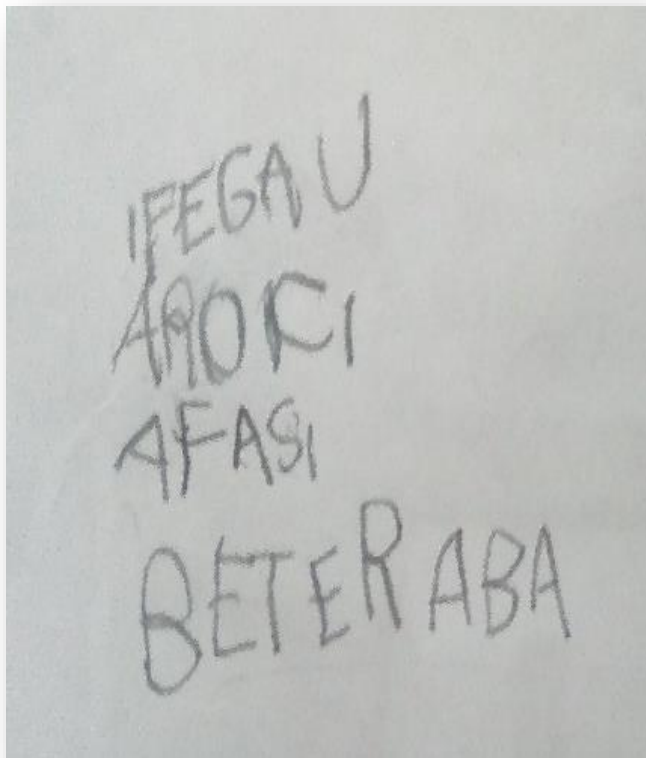
PROPOSTA DE RELATÓRIO TÉCNICO

O modelo abaixo é uma proposta de relatório técnico. Nele há a zona de desenvolvimento iminente (ZDI), unidade composta pelos dois limiares distinguidos por Vigotski: atual, nomeado de zona de desenvolvimento real (ZDR) e a potencial, nomeado de zona de desenvolvimento iminente (ZDI). Destacamos, via legenda de cores, os aspectos que o professor deve observar durante a atividade de escrita com o aluno para, assim, ter condições de historicizar esse percurso.

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE		
Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5 Ensino Fundamental: () 1º ano () 2º ano () 3º ano Ano letivo: ____		
Aluno(a):		
DN: __/__/20____ Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim () não () em avaliação		
Professor(a):		
Período	ZDR	ZDI
	Apresentação dos aspectos gerais, observando: – tipo de escrita; – forma gráfica; – técnica/expediente utilizado; – relação funcional com a escrita (retomada de conteúdo); – conexão entre a produção gráfica e o conteúdo. fontes de dificuldade: motivacional, afetiva e específicas da língua.	Definição da intervenção pedagógica.
	Apresentação de aspectos gerais da ZDR no bimestre atual, tendo por base a comparação com a ZDI anterior.	Definição da intervenção pedagógica.

Elaboração da pesquisadora.

EXEMPLOS DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO



Atividade de escrita: Legenda de cima para baixo:
feijão, arroz, alface e beterraba.

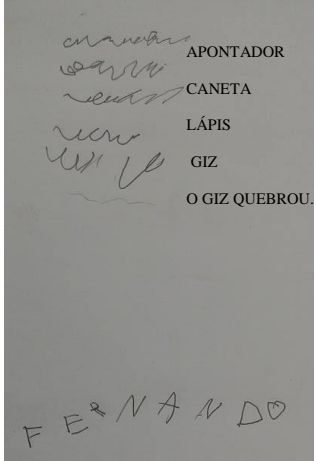
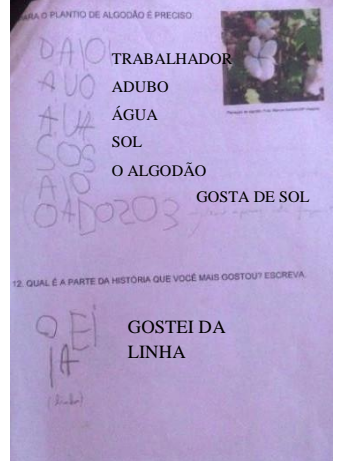
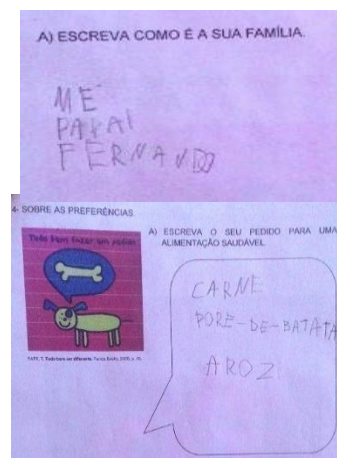
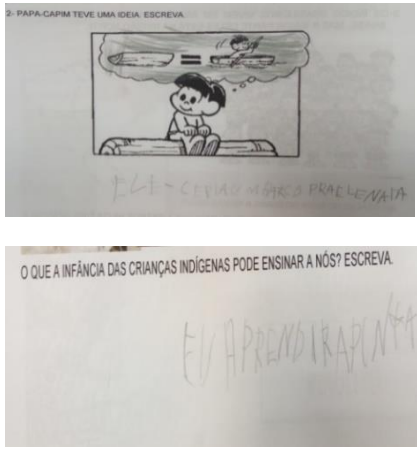
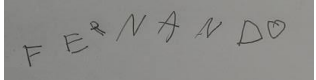
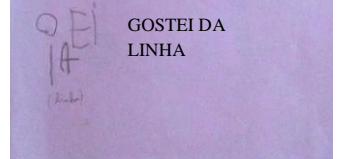
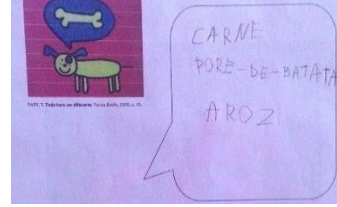
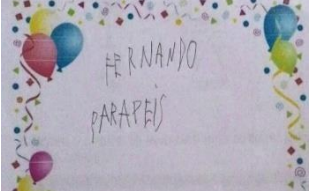
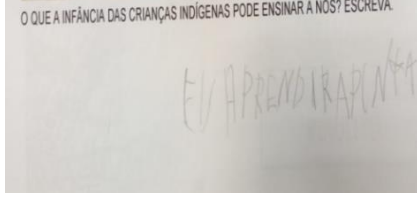
Considerando os campos citados no modelo sugerido, segue abaixo a aplicação do relatório técnico nomeado de *Relatório da Ontogênese da Língua Escrita*, doravante ROLE. Ele será exemplificado em duas situações:

1. Modo longitudinal (anual)
2. Modo transversal (bimestral)

Antes da exemplificação do instrumento, no modo longitudinal, apresentar-se-á, aqui, um registro com as demarcações da ZDI de FJC durante o ano letivo. Esse registro permitirá maior entendimento na leitura do relatório técnico do referido aluno. Além desse registro é importante ressaltar que, para compreender o conteúdo lexical adotado no instrumento, a leitura da dissertação “*Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização*” faz-se necessária. Ela está disponível no repositório da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

<http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>

CASO FJC

FEVEREIRO		1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
									
									
ZDR	ZDI	ZDR	ZDI	ZDR	ZDI	ZDR	ZDI	ZDR	ZDI
Escrita indiferenciada expressa como um ato externo/imitativo, logo é o rabisco na pré-história da escrita.	Entender a escrita enquanto um recurso auxiliar à memória.	Escrita fluente Faz uso de letras variadas, organizadas a partir da relação temporal-espacial na escrita da palavra, em cujo processo há escolhas de elementos, qualitativamente, compatíveis com a sua sonoridade.	Ampliar os símbolos culturais pertencentes ao alfabeto da língua e respeitar a ordem das letras na formação de sílabas.	Escrita transliterada A relação fonema-grafema ocorre na relação temporal e espacial de modo compreensível, do ponto de vista do significante. Nesse estágio, a escrita ainda é guiada pela fala, fato que explica a manutenção da escrita fonética.	Iniciar a preocupação com as convenções ortográficas.	Escrita transliterada Há um movimento de transformação da escrita fonética para a escrita ortográfica, ou seja, a internalização do sistema de escrita está se automatizando cedendo o nível da consciência das operações com o instrumento de expressão exterior ("meios de representação de sons") para a expressão das ideias (interior).	Superar o critério fonico e tomar consciência da arbitrariedade da língua.	Língua da escrita cultural.	Operar com os princípios do sistema de escrita.

Elaboração da pesquisadora.

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE

Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5

Ensino fundamental: (X) 1º ano () 2º ano () 3º ano

Ano letivo: 2017

Aluno(a): **FJC**

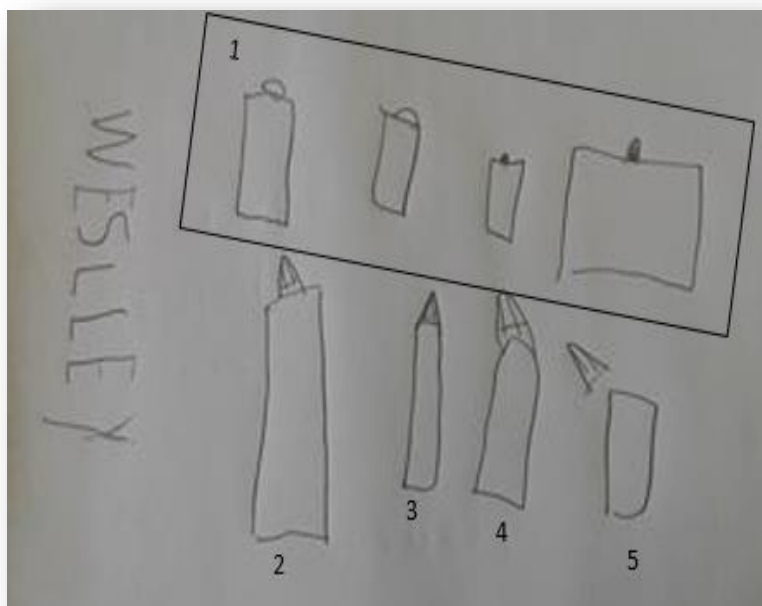
DN: **XX/XX/2011** Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim (X) não () em avaliação

Professor(a): **LARC**

Período	ZDR	ZDI
1º bimestre	Em fevereiro, quando ingressou no 1º ano, apresentava uma escrita indiferenciada (rabisco) . Atualmente, usa elementos culturais, sobretudo letras , e as organiza a partir de correspondências estabelecidas entre oral (temporal) e escrita (espacial) . As letras escolhidas são compatíveis com as da sílaba, mas, ainda, possui escrita flutuante . Assim, a compreensão da escrita é dependente do contexto de produção. Na leitura leu uma letra para representar sílabas .	Pode ampliar os símbolos culturais integrantes do alfabeto e respeitar a ordem das letras na formação das sílabas. Deve libertar-se do contexto de produção.
2º bimestre	Usa elementos culturais (letras) e os organiza respeitando a ordem da formação da sílaba (escrita transliterada) , libertando-se do contexto de produção . Seus erros são motivados pelas trocas de letras concorrentes, os quais são decorrentes da ampliação do conhecimento da língua. Na leitura, apoiar-se na escrita .	Pode iniciar a preocupação com as convenções ortográficas
3º bimestre	Ainda com uma escrita transliterada , acompanhada pela fala, apresenta indícios de que está no limiar da escrita cultural . Seus erros são justificados por fenômenos fonológicos inerentes ao funcionamento da língua oral. Sua leitura detém-se na escrita .	Superar o critério fônico e tomar consciência da arbitrariedade da língua.
4º bimestre	Permanece na escrita transliterada, mas com avanços levando-o ao limiar da escrita cultural . Organiza a escrita em cadeias de modo compreensível, contudo apresenta dificuldade em marcar a fronteira entre as palavras . Sua leitura se detém, exclusivamente, na escrita e seus erros são motivados pela ampliação do conhecimento da língua e não o contrário.	Operar com os princípios do sistema de escrita

Elaboração da pesquisadora.

CASO WFANC



Atividade de escrita de WFANC. Legenda: 1. Apontador; 2. Caneta; 3. Lápis; 4. Giz; 5. O giz quebrou. **Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE

Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5

Ensino fundamental: (X) 1º ano () 2º ano () 3º ano

Ano letivo: 2017

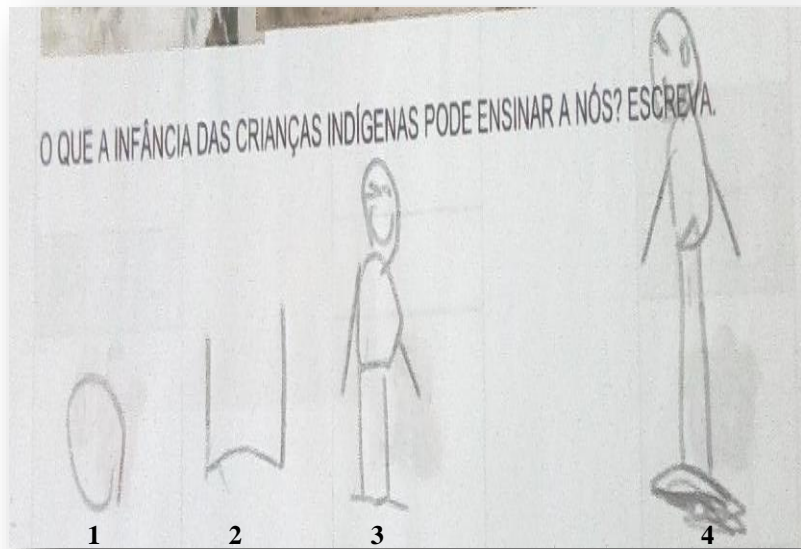
Aluno(a): WFANC

DN: XX/XX/2011 Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim (X) não () em avaliação

Professor(a): LARC

Período	ZDR	ZDI
Fevereiro	Ingressou no 1º ano com escrita pictográfica , ou seja, na pré-história da escrita (PHE). Essa forma de escrita (desenho) permite a recuperação na leitura . Há conexão entre a produção gráfica e o conteúdo registrado, mas, do ponto de vista da abstração, nota-se, na escrita nº 5, o apego ao real quando relacionado ao mecanismo interno da escrita.	Criar signos para representar determinados conteúdos; Entender que além de desenhar objetos pode-se desenhar a fala internalizando as letras que representam os sons da fala.

CASO MMN



Atividade de escrita de MMN. Legenda: 1. Rolando; 2. balançar; 3. Agachar; 4. Nadando. **Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE

Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5

Ensino fundamental: (X) 1º ano () 2º ano () 3º ano

Ano letivo: 2017

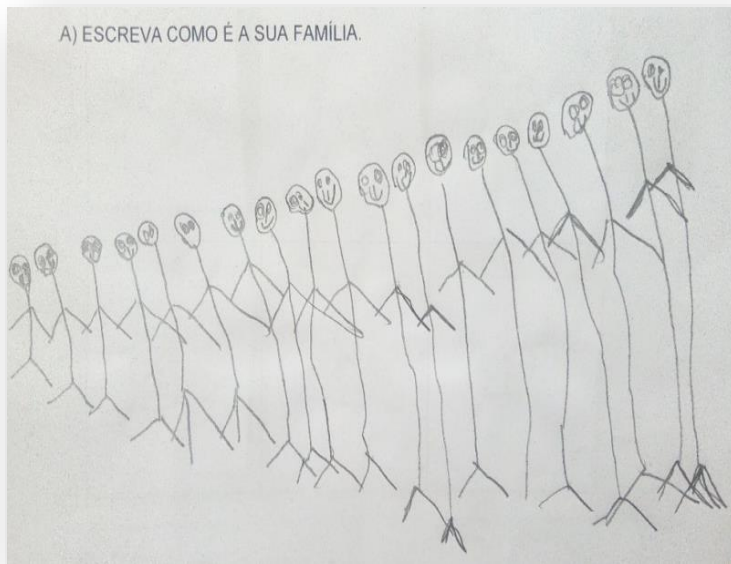
Aluno(a): LBSG

DN: XX/XX/2011 Necessidade Educacional Especial (NEE): (X) sim () não () em avaliação

Professor(a): LARC

Período	ZDR	ZDI
Dezembro	Num movimento de evolução (escrita pictográfica) e involução (rabisco) encerra o 1º ano com uma escrita pictográfica e, agora, com o uso de uma marca primitiva para diferenciar os conteúdos (desenho) aparentemente iguais: expediente tamanho. Esses expedientes permitem a retomada do conteúdo desejado. Há conexão entre a produção gráfica e o conteúdo, entretanto o apego ao figurativo é razoável quanto ao mecanismo interno da escrita.	Consolidar o uso de marcas abstratas compreendendo que que além de desenhar objetos pode-se desenhar a fala. Para isso precisa internalizar as letras que representam os sons da fala.

CASO LBSG



Atividade de escrita de LBSG. Legenda: Um monte [de pessoas]. **Fonte:** Acervo da pesquisadora

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE

Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5

Ensino fundamental: (X) 1º ano () 2º ano () 3º ano

Ano letivo: 2017

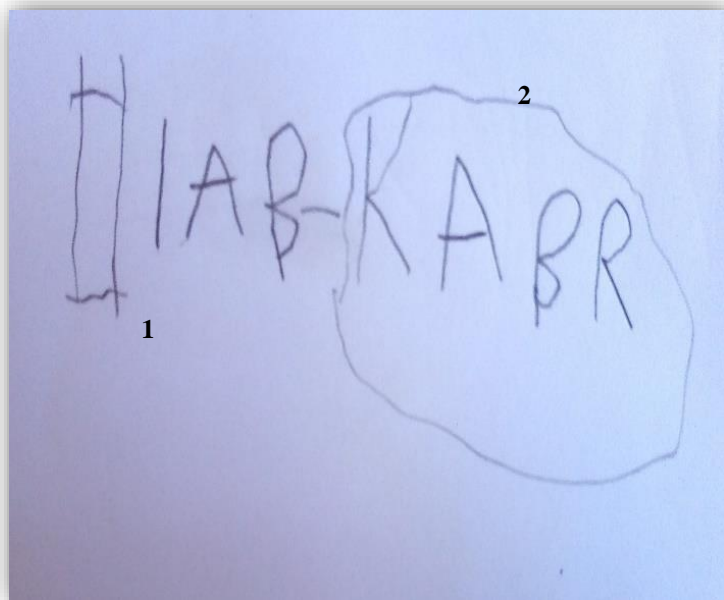
Aluno(a): LBSG

DN: XX/XX/2011 Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim (X) não () em avaliação

Professor(a): LARC

Período	ZDR	ZDI
2º bimestre	Em relação ao bimestre anterior compreendeu que a escrita tem um conteúdo específico e, para representá-la, faz uso da pictografia (Pré-história da escrita). Teve dificuldade de registrar o conteúdo “Um monte [de pessoas]”. Não conseguiu criar uma marca primitiva para servir de signo para “um monte” e tentou desenhar a quantidade real de membros de sua família, usando o expediente o todo pela parte . Apesar de não usar uma marca abstrata há a conexão entre a produção gráfica e a unidade semântica .	Criar signos para representar determinados conteúdos, como uma grande quantidade, por exemplo. Entender que além de desenhar objetos pode-se desenhar a fala. Para isso precisa internalizar as letras que representam os sons da fala.

CASO AMSN



Atividade de escrita de AMSN. Legenda: 1. Macarrão;
2. Carne. **Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE

Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5

Ensino fundamental: (X) 1º ano () 2º ano () 3º ano

Ano letivo: 2017

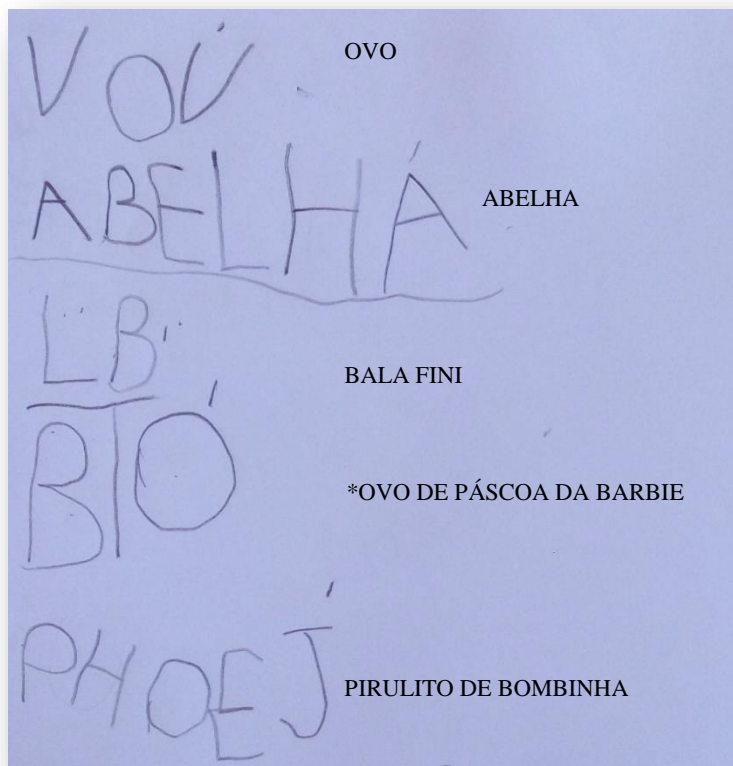
Aluno(a): **AMSN**

DN: XX/XX/2011 Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim (X) não () em avaliação

Professor(a): **LARC**

Período	ZDR	ZDI
Fevereiro	Ingressou no 1º ano no limiar da pré-história da escrita (PHE) e a história do desenvolvimento da escrita (HDE). Na PHE o aluno, com uma escrita pictográfica, faz relações com a forma externa da palavra (o nome do objeto é sua parte constitutiva), ou seja, a palavra funciona como uma extensão do próprio objeto. Na HDE faz uso de elementos da cultura (letras) e tem uma escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica. O expediente utilizado é o nome da letra e permite a recuperação provisória, via leitura, a palavra desejada. Esse expediente permite conexão entre a produção gráfica e o conteúdo, apesar da falsa ilusão de que um som pode ser representado apenas por uma letra e uma letra pode representar apenas um som.	Abandonar o desenho das coisas como forma de escrita e escrever, exclusivamente, com elementos do sistema de escrita.

CASO SDG



Atividade de escrita de SGD. *Considerado a leitura mais recorrente. Mais detalhes na dissertação “Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização”. **Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE

Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5

Ensino fundamental: (X) 1º ano () 2º ano () 3º ano

Ano letivo: 2017

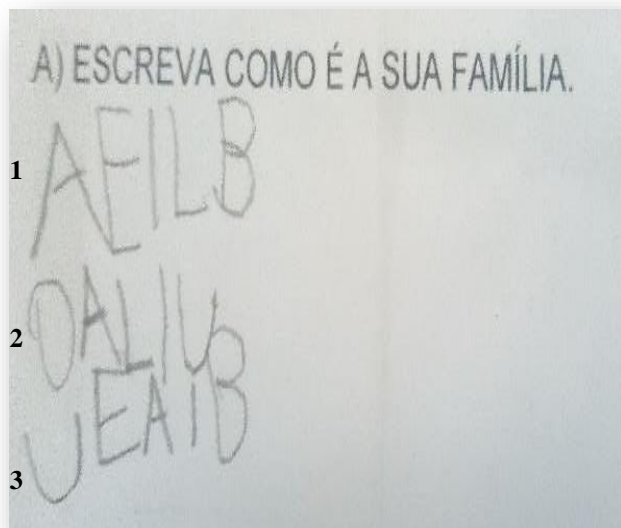
Aluno(a): SGD

DN: XX/XX/2011 Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim (X) não () em avaliação

Professor(a): LARC

Período	ZDR	ZDI
1º bimestre	<p>Em fevereiro desenhava letras, uma espécie de atividade autocontida. Atualmente, com o uso de elementos culturais (letras) organiza seus registros ora fazendo uso de escritas memorizadas (desenho da escrita), ora com rudimentos da transferência sonora para gráfica. Ao ler se relaciona com os registros para recordar o texto, mas ao elaborar correspondências entre grafia e os segmentos sonoros atribui uma letra para cada palavra. Em analogia a holofrase a aluna faz uma espécie de “holopalavra”. Faz uso do expediente Nome da letra e quantidade-forma e isso permite conexão entre a produção gráfica e o conteúdo.</p>	<p>Pode ampliar os símbolos culturais integrantes do alfabeto e respeitar a ordem das letras na formação das sílabas. Deve libertar-se do contexto de produção.</p>

CASO GJB



Atividade de escrita de GJB. Legenda: 1. Papai;
2. Mamãe; 3. Irmã. **Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE		
Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5		
Ensino fundamental: (X) 1º ano () 2º ano () 3º ano		
Ano letivo: 2017		
Aluno(a): GJB		
DN: XX/XX/2011 Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim (X) não () em avaliação		
Professor(a): LARC		
Período	ZDR	ZDI
Fevereiro	<p>Usa elementos da cultura (letras), ou seja, desenha letras, mas com uso de uma marca primitiva que auxilia a associar o significante ao seu respectivo significado: posição. Esse expediente é de caráter e permite uma recordação em tempo mais ou menos imediato. Por não possui um conteúdo próprio indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado.</p>	<p>Pode ampliar os símbolos culturais integrantes do alfabeto e respeitar a ordem das letras na formação das sílabas.</p>

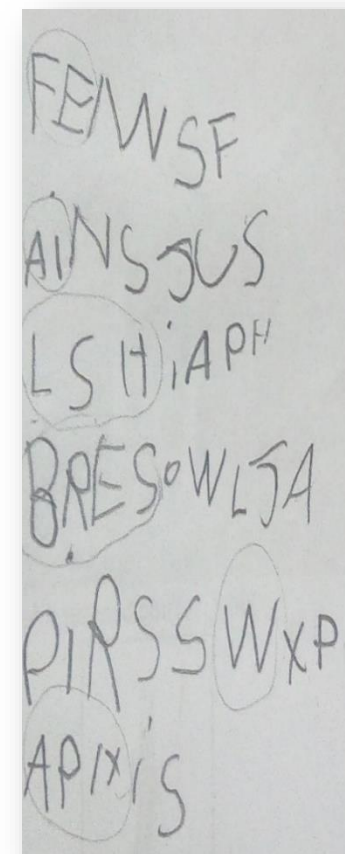
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se, aqui, o ROLE, instrumento de avaliação da escrita capaz de abrigar os registros dos movimentos, de evolução e involução, do desenvolvimento da linguagem escrita. Sugere-se que esse instrumento acompanhe o aluno durante os três anos como uma espécie de exposição escrita do processo de alfabetização.

Havendo o interesse de historicizar o desenvolvimento da escrita anterior ao primeiro ano, pode-se inserir essa forma de avaliação da escrita do aluno desde os últimos anos da Educação Infantil. Essa prática oportunizará que a pré-história da escrita possa ser documentada e continuada no Ensino Fundamental, anos iniciais.

É importante ressaltar a classificação como uma fragilidade desse material, em conjunto com a dissertação “Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização”. Mesmo as escritas das crianças tendo sido classificadas do ponto de vista da língua, a classificação por si só reduz o processo a um julgamento que acarreta uma visão simplista. **A classificação não é suficiente para garantir ao professor alfabetizador a realidade diante do desenvolvimento da escrita, mas é um procedimento que auxilia o entendimento e a organização do ensino (ZDI) com base nas sinalizações linguísticas do alfabetizando.**

Essas sinalizações linguísticas só serão enxergadas e interpretadas pelo professor alfabetizador se a sua formação inicial, via currículo, e continuada, via ações, incorporarem basicamente os conhecimentos sobre o funcionamento da língua portuguesa em seus diversos níveis. Eis aí mais desafio para a formação de professores na educação brasileira.



Atividade de escrita.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha – 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- LURIA, A, R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- VALEZI, S, C, L. Relatório técnico-um gênero como objeto de ensino de língua portuguesa em cursos técnicos e tecnológicos. **Proficiência**, [S.l.], n. 3, out. 2013. ISSN 1806-0285.
- VIGOTSKI, L, S, **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKI, L, S; LURIA, A, R; LEONTIEV, A, N; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016.
- VYGOTSKI, L, S, **Obras Escogidas II**. 1995.
- VYGOTSKI, L, S, **Obras Escogidas III**. 1995.