

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA DE OLIVEIRA SANTOS

**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR MEIO DE APLICATIVOS
EM DISPOSITIVOS DIGITAIS**

MARÍLIA
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA DE OLIVEIRA SANTOS

**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR MEIO DE APLICATIVOS
EM DISPOSITIVOS DIGITAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira - *Teoria e Práticas Pedagógicas*, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Dr. Dagoberto Buim
Arena

MARÍLIA
2019

S237a	Santos, Sônia Oliveira Apropriação da linguagem escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais / Sônia Oliveira Santos. -- Marília, 2019 331 p. : tabs., fotos Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Dagoberto Buim Arena 1. Educação. 2. Alfabetização de crianças. 3. Apropriação da linguagem escrita. 4. Dispositivos digitais. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SÔNIA DE OLIVEIRA SANTOS

**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR MEIO DE APLICATIVOS
EM DISPOSITIVOS DIGITAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de pesquisa: *Teoria e Práticas Pedagógicas*.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

1ª examinadora: Dr.^a Eliana Marques Zanata
Departamento de Educação – UNESP – Bauru
Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica – UNESP – Bauru

2ª examinadora: Prof.^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

3ª examinadora: Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Faculdade de Educação - UNICAMP- Campinas
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNICAMP- Campinas

4ª examinadora: Dr.^a Stela Miller
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

Aprovação: Marília, 27 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, primeiramente a Deus, por ser meu alento nessa caminhada e possibilitar a concretização de algo que anos atrás, aos meus olhos, parecia impossível.

Aos meus pais, Celso e Maria, pelo amor e pelos ensinamentos, serei eternamente grata por tudo que fizeram por mim. São heróis, sobreviveram a tantas adversidades da vida, mas sempre com muita dignidade e muito trabalho. Obrigada por tudo! Amo vocês!

Aos meus irmãos Rute, Ismael, Marcos, Léia, Dulcinéia, Odicéia pelo apoio, pelo carinho e amizade e por todos os momentos já compartilhados e por muitos outros que iremos compartilhar, e aos meus queridos sobrinhos Felipe, Vinícius, Mateus, Guilherme, Yasmin e Miguel por me permitirem sonhar com um mundo melhor, no qual todas as crianças devem ser tratadas com dignidade, com amor e com respeito. Amo vocês!

Ao Joacir, por todo amor e carinho, pelo incentivo, pela paciência e dedicação comigo nestes tempos de envolvimento com a pesquisa e com a tese. Obrigada por me ensinar a acreditar mais no ser humano. Amo você! Meu agradecimento se estende às meninas Lúcia, Luciane e Leilane pela amizade, pelo carinho, pela amizade e companhia.

Ao professor Dr. Dagoberto Buim Arena, por todo apoio, incentivo no decorrer desses 12 anos de orientação. Sem isso, esse trabalho não existiria. Serei eternamente grata pelos momentos compartilhados e por me encorajar a prosseguir. A sua paixão pelo conhecimento despertou em mim o desejo de aprender. Por isso, muito obrigada por ser esse exemplo de professor, de orientador, mas, sobretudo, de ser humano. O mundo precisa mais de pessoas assim.

Às professoras Stela Miller e Cláudia Ometto, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação e de defesa. E às professoras Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Eliana Marques Zanata pelas contribuições na banca de defesa. Para mim, foi uma honra tê-las como interlocutoras deste trabalho.

Às professoras Elieuzza Aparecida de Lima, Joelma Reis Correia e Renata Junqueira por aceitarem ler este texto.

Às amigas que Marília me trouxe: Érika Kohle, Munique Massaro, Aline Maciel, Vanessa Prado, Lidiane Sanvidor, Elenice Dias, Aline Cavalcanti, Elizângela Siqueira, Cristiany Gomes Miguel, Graziela Mello, Helen Cristina, Adriana Naomi, Nanci Madalena e Clarice Zan pela amizade, pelos momentos compartilhados, pelo carinho e incentivo. Algumas distantes outras mais perto, mas o carinho é o mesmo.

Aos integrantes do grupo de pesquisa *Proleao* (Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação) pelos conhecimentos compartilhados.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa concedida para o desenvolvimento dessa pesquisa e do intercâmbio realizado na Facultad de Ciencias y humana la Educación de Huesca, Universidade de Zaragoza-Espanha com a co-orientação da Dra. Rosa Tabernero.

Em especial, às crianças que participaram da pesquisa. Sem elas este trabalho não seria possível. Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Com o avanço tecnológico e, conseqüentemente, com o aumento do uso dos dispositivos digitais, novos atos, novos gestos e novos modos culturais de escrita são criados. Diante desse cenário, o objeto da pesquisa relatada neste trabalho foi o uso de dispositivos digitais no processo de apropriação da linguagem escrita. O objetivo foi compreender o modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita por meio do uso do aplicativo *WhatsApp* em *smartphones* e pela construção de narrativas com o uso do programa *Microsoft Word* em computadores. As questões norteadoras da pesquisa foram: Como a criança lida com a linguagem escrita na era digital? Como ela pode usar e se apropriar da escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais? Quais os gestos praticados por ela ao escrever utilizando os recursos dos dispositivos? Partiu-se da hipótese de que a criança vive em uma cultura digital e em virtude dessa inserção os aplicativos e dispositivos digitais podem auxiliá-la no processo de apropriação dos atos de escrever, impulsionar o seu desenvolvimento e seu modo de pensar. Tendo como base essa hipótese, a tese da pesquisa foi a de que, inserida em situações reais de escrita, a criança aprende a moldar seus enunciados por meio dos gêneros vinculados ao suporte digital. O uso dos dispositivos é essencial no processo de apropriação da escrita, porque, ao utilizá-los, a criança tem acesso a recursos que a auxiliam na construção, inscrição e elaboração da escrita e amplia as chances das escolhas dos enunciados, das palavras e dos caracteres com base em uma configuração gráfica. A pesquisa teve como metodologia a pesquisa-ação em consonância com os pressupostos defendidos pela pesquisa em ciências humanas. A geração de dados foi realizada em uma Escola Estadual e em uma ONG de assistência social e educação, ambas localizadas na cidade de Marília-São Paulo. As ações para gerar os dados foram desenvolvidas com 10 crianças entre os anos de 2015 a 2017, por meio de escrita de mensagens instantâneas com o uso do aplicativo *WhatsApp* e de narrativas, com base nos contos clássicos dos irmãos Grimm, no programa *Microsoft Word*. Ao final da pesquisa foram construídos livros para organizar as narrativas criadas pelas crianças. A elaboração foi feita pelo aplicativo *Bookwright*. Os dados foram gravados em áudio e vídeo, salvos em arquivos nos dispositivos digitais. Entre os autores que embasaram as discussões realizadas nesta pesquisa estão Bakhtin, Volóchinov, Medviédev, Vigotski, Jakubinskij e, também autores contemporâneos como Christin, Souchier, Bajard, Chartier, Arena entre outros que estudam a linguagem escrita na tela dos dispositivos digitais. Os dados foram organizados nos seguintes núcleos temáticos: *A construção de enunciados para o Outro por meio de aplicativos de mensagens*, *Constituição do autor e a escrita de narrativas por meio do editor de texto*, e *Gestos praticados pelas crianças durante o ato de escrever na tela dos dispositivos digitais*. Os resultados com base nos dados discutidos nesses núcleos indicam que com o uso dos dispositivos digitais a criança tem a possibilidade de se apropriar da linguagem escrita com sua natureza ideográfica e, portanto, autônoma em relação à linguagem oral. As ações realizadas para escrever seus enunciados nesses novos suportes evidenciam a riqueza dos gestos específicos da escrita contemporânea. O uso do *smartphone* e do computador por crianças no início do processo de alfabetização altera o modo como lida com a escrita, o seu modo de pensar e amplia as possibilidades de sua inserção no mundo da cultura escrita e no mundo digital.

Palavras-Chave: Educação. Alfabetização de crianças. Apropriação da linguagem escrita. Dispositivos digitais.

ABSTRACT

With the technological advance and, consequently, with the increase of the use of the digital, new acts, new gestures and new cultural ways of writing are created. Given this scenario, the research object reported in this work was the use of digital devices in the process of appropriation of written language. The objective was to understand the way children appropriate written language through the use of the *WhatsApp* application on *smartphones* and the construction of narratives using the *Microsoft Word* program on computers. The guiding questions of the research were: How does the child deal with written language in the technological age? How can they use and appropriate writing through applications on digital devices? What gestures do they use when writing using device features? It was hypothesized that the child lives in a digital culture and by virtue of this insertion the digital applications and devices can assist them in the process of appropriating the acts of writing, boosting their development and their way of thinking. Based on this hypothesis, the thesis of the research was that inserted in real situations of writing, the child learns to shape their utterances, through the genres linked to digital support. The use of the devices is essential in the process of appropriating writing, because in using them, the child has access to resources that helps in the building, inscribing and making, and increases the chances of the choices of the utterances, words and characters based on graphic configuration. The research had as methodology the action research in consonance with the assumptions defended by the research in human sciences. Data generation was carried out in a State School and in an NGO of social assistance and education, both located in the city of Marília, São Paulo State. The actions to generate the data were developed with 10 children between the years 2015 to 2017, using the *WhatsApp* instant messaging application and narratives based on the classic tales of the Grimm brothers in *Microsoft Word* program. At the end of the research, books were constructed to organize the narratives created by children. The preparation of the books was done in the *Bookwright* application. Data was recorded in audio and video, saved to files on digital devices. Among the authors who supported the discussions in this research are Bakhtin, Volóchinov, Medviédev, Vigotski, Jakubinskij and also contemporary authors such as Christin, Souchier, Bajard, Chartier, Arena among others who study written language on the screen of digital devices. The data were organized in the following thematic nuclei: *The construction of statements for the Other by means of messaging applications, Author's Constitution and writing of narratives by means of text editor and Gestures practiced by children during the act of writing on the screen of digital devices*. The results based on the data discussed in these nuclei indicate that with the use of the digital devices the child has the possibility of appropriating the written language with its ideographic nature and therefore autonomous in relation to the oral language. The actions carried out to write their statements in these new media show the richness of the specific gestures of contemporary writing. The use of the *smartphone* and computer by child at the beginning of the literacy process alters the way it handles writing and extends the possibilities of insertion into the world of written culture and the digital world.

Keywords: Education. Literacy of children. Appropriation of written language. Digital devices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Tela do <i>Word</i> utilizada pelas crianças	45
Figura 02 - Tela do aplicativo <i>Bookwright</i>	45
Figura 03 - Telas do aplicativo <i>WhatsApp</i> nos diferentes dispositivos utilizados	46
Figura 04 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 06-10-2015.....	63
Figura 05 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 09-11-2015.....	64
Figura 06 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 09-11-2015.....	66
Figura 07 - Diálogo de Cristina com Camila no dia 29-10-2015	67
Figura 08 - Diálogo de Cristina com Camila no dia 29-10-2015	69
Figura 09 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 06-10-2015.....	70
Figura 10 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 17-08-2015.....	72
Figura 11 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 15-09-2015.....	73
Figura 12 - Diálogo de Júlia com Rosa no dia 01-09-2015.....	75
Figura 13 - Diálogo de Rafael com Dolores no dia 25-08-2015	77
Figura 14 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 06-10-2015.....	79
Figura 15 - Diálogo de Cristina com Kátia no dia 25-08-2015.....	81
Figura 16 - Diálogo de Rafael com Dolores no dia 25-08-2015	83
Figura 17 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 26-06-2015.....	87
Figura 18 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 17-08-2015.....	88
Figura 19 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 18-04-2017	90
Figura 20 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 18-04-2017	91
Figura 21 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017	92
Figura 22 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017	94
Figura 23 - Diálogo de Tauã com Kátia no dia 21-03-2017.....	96
Figura 24 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02-05-2017	98
Figura 25 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 06-10-2015.....	99
Figura 26 - Diálogo de Carlos com Ana no dia 20-10-2015	100
Figura 27 - Diálogo de Pedro com Kátia no dia 10-09-2015	101
Figura 28 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 21-03-2017	103
Figura 29 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 19-06-2015.....	105
Figura 30 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017	106
Figura 31 - Diálogo de Rafael com Dolores no dia 25-08-2015	108
Figura 32 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 26-06-2015.....	109
Figura 33 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 26-06-2015.....	110
Figura 34 - Diálogo de Júlia com Rosa no dia 01-09-2015.....	111
Figura 35 - Diálogo de Carlos com Ana no dia 20-10-2015	112
Figura 36 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 09-11-2015.....	113
Figura 37 - Diálogo de Tauã com Kátia no dia 21-03-2017.....	114
Figura 38 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02-05-2017	116
Figura 39 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 19-06-2015.....	117
Figura 40 - Diálogo de Júlia com Rosa no dia 01-09-2015.....	119
Figura 41 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017	120
Figura 42 - Diálogo de Tauã com Kátia no dia 21-03-2017.....	120
Figura 43 - Diálogo de Rafael com Dolores no dia 25-08-2015	123
Figura 44 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 18-04-2017	124
Figura 45 - Diálogo de Tauã com Kátia no dia 02-05-2017.....	125
Figura 46 - Elaboração oral e escrita final da história “A flor mágica e a princesa” construída por Júlia.....	139

Figura 47 - Primeira inscrição da história de Tauã no programa <i>Microsoft Word</i> sem ajuda.....	148
Figura 48 - História final de Tauã no programa <i>Microsoft Word</i> , com ajuda.....	149
Figura 49 - Primeira inscrição da história de Marcela no programa <i>Microsoft Word</i> , sem ajuda.....	151
Figura 50 - Escrita final da história de Marcela no programa <i>Microsoft Word</i> , com ajuda.....	151
Figura 51 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Júlia. 03-11-2015.....	155
Figura 52 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Júlia. 03-11-2015.....	155
Figura 53 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Marcos 01-09-2015.....	156
Figura 54 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Paulo 06-05-2016.....	157
Figura 55 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Júlia 25-08-2015.....	158
Figura 56 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Tauã 09-05-2017.....	159
Figura 57 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia no dia 03-11-2015.....	162
Figura 58 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia no dia 25-8-2015.....	164
Figura 59 - Símbolos presentes no programa <i>Microsoft Word</i>	165
Figura 60 - Trecho da escrita e reelaboração da narrativa de Tauã no dia 11-04-2017.....	167
Figura 61 - Trecho da escrita e reelaboração da narrativa de Paulo no dia 14-12-2015....	170
Figura 62 - Trecho da reelaboração da narrativa de Marcela no dia 27-04-2017.....	171
Figura 63 - Trecho de escrita e reelaboração da narrativa de Marcela no dia 11- 04-2017.....	174
Figura 64 - Trecho da escrita e reelaboração da narrativa de Tauã no dia 11-04-2017.....	175
Figura 65 - Trecho da escrita e reelaboração da narrativa de Carlos no dia 17-08-2015...176	176
Figura 66 - Trecho da escrita da narrativa de Carlos no dia 01-12-2015.....	176
Figura 67 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia no dia 10-08-2015.....	177
Figura 68 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia no dia 03-11-2015.....	178
Figura 69 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia no dia 03-11-2015.....	180
Figura 70 - Primeira versão da narrativa de Tauã.....	184
Figura 71 - Trecho da reelaboração da narrativa de Marcela no dia 18-04-2017.....	185
Figura 72 - Trecho da reelaboração da narrativa de Marcos no dia 09-03-2016.....	187
Figura 73 - Reelaboração da narrativa de Marcos no dia 24-11-2015.....	188
Figura 74 - Escrita e reelaboração da narrativa de Júlia dia 03-11-2015.....	191
Figura 75 - Escrita e reelaboração da narrativa de Marcos no dia 29-09-2015.....	193
Figura 76 - Edição da história de Júlia no aplicativo <i>Bookwright</i> (Layout).....	195
Figura 77 - Edição da história de Júlia no aplicativo <i>Bookwright</i> (Escolha e inserção de imagens).....	195
Figura 78 - Edição da história de Júlia no aplicativo <i>Bookwright</i> (Edição de texto e alteração de cores).....	195
Figura 79 - Edição da história de Júlia no aplicativo <i>Bookwright</i> (Visualização das páginas).....	196
Figura 80 - Capa do livro de Tauã.....	199
Figura 81 - Imagens utilizadas por Tauã como base para construir a capa de seu livro	199
Figura 82 - Capa do livro criado por Marcela.....	201
Figura 83 - Parte das ilustrações do livro criado por Marcela.....	202

Figura 84 - Parte das ilustrações do livro criado por Júlia	204
Figura 85 - Parte das ilustrações do livro criado por Júlia	205
Figura 86 - Parte das ilustrações do livro criado por Carlos	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual no ano de 2015.....	35
Quadro 2 - Perfil social e cultural da família das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual no ano de 2015	36
Quadro 3 - Caracterização das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual no ano de 2017.....	37
Quadro 4 - Perfil social e cultural da família das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual em 2017.....	37
Quadro 5 - Caracterização das crianças participantes da pesquisa na Instituição em 2015	38
Quadro 6 - Perfil social e cultural da família das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual em 2015.....	39
Quadro 7 - Detalhamento das atividades que foram finalizadas e que serão utilizadas nas análises dos dados	41
Quadro 8 - Títulos das histórias escolhidas para leitura e das que foram construídas pelas crianças.....	44
Quadro 9 - Interlocutores das crianças durante a escrita via <i>WhatsApp</i>	47

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Exposição do livro “A flor mágica e a princesa”, construído por Júlia exposto na biblioteca Municipal de Marília em setembro de 2017	145
Foto 2 - Utilização do <i>smartphone</i> por Carlos durante a troca de mensagens no dia 20-10-2015	211

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
1 PERCURSO METODOLÓGICO	25
1.1 Pesquisa em ciências humanas: espaço para o <i>diálogo</i> e para as relações de <i>alteridade</i>	27
1.2 Pesquisa-ação e seu papel nas ciências humanas	32
1.3 Processo de geração dos dados	34
1.3.1 Local e sujeitos da pesquisa	34
1.3.1.1 Geração de dados na Escola Estadual/ Caracterização dos sujeitos.....	34
1.3.1.2 Geração de dados na ONG de assistência social e educação/ Caracterização dos sujeitos.....	37
1.3.2 Contexto de pesquisa: lugar de encontro e desencontros	40
1.4 Ações de geração de dados.....	40
1.4.1 Processo de escrita da narrativa.....	43
1.4.2 Processo de escrita de mensagens instantâneas via <i>WhatsApp</i>	45
1.5 Metodologia de análise: Compreensão dos discursos gerados no campo de pesquisa..	47
2 A CONSTRUÇÃO DE ENUNCIADOS PARA O OUTRO POR MEIO DE APLICATIVOS DE MENSAGENS	51
2.1 O papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana.....	51
2.2 Características e funções do aplicativo <i>WhatsApp</i> : o que as crianças já sabem sobre a linguagem escrita e sobre esse aplicativo	53
2.3 Diálogo na tela: Situação verbal, extraverbal e a construção dos enunciados	61
2.3.1 Troca de experiências entre os interlocutores: <i>massa aperceptiva</i> e <i>abreviaturas</i>	62
2.3.2 Situação <i>extraverbal</i> e o Outro na escrita pelo <i>WhatsApp</i>	74
2.4 Enunciado e o suporte digital	84
2.4.1 O teclado do celular como fonte na construção dos enunciados	86
2.4.2 O uso dos sinais gráficos com apoio do teclado virtual do celular.....	104
2.4.3 O espaço em branco como parte constituinte das mensagens	115
2.5 A presença dos signos não verbais nas mensagens	121
3 CONSTITUIÇÃO DO AUTOR E A ESCRITA DE NARRATIVAS POR MEIO DO EDITOR DE TEXTO	127
3.1 Literatura, literatura infantil e a constituição do autor	127
3.2 Gênero narrativo e o processo de criação das histórias.....	130
3.3 Construções das narrativas no programa <i>Microsoft Word</i> com apoio do teclado e do corretor ortográfico.....	147

3.3.1 A inserção dos sinais gráficos durante a inscrição das narrativas	161
3.3.2 A inserção dos espaços em branco pelas crianças na construção das narrativas.....	173
3.3.4 O uso das letras maiúscula e minúscula e dos sinais de pontuação na construção das narrativas	181
3.4 Relação entre texto e imagem nos livros construídos pelas crianças	194

4 GESTOS PRATICADOS PELAS CRIANÇAS DURANTE O ATO DE ESCREVER NA TELA DOS DISPOSITIVOS DIGITAIS.....204

4.1 Gestos e a escrita na tela	204
4.2 O olhar das crianças sobre a escrita na tela dos dispositivos digitais.....	210
4.3 Gestos e a inscrição dos enunciados na tela	215

CONCLUSÃO.....222

REFERÊNCIAS.....230

APÊNDICE - livros construídos pelas crianças238

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelas questões que envolvem o processo de apropriação da escrita surgiu anos antes de ingressar na Universidade. Porém antes de expor o porquê do interesse irei relatar de maneira breve minha trajetória até o ingresso na Universidade. Iniciei meus estudos na Educação Básica no ano de 1984 em uma escola, localizada na periferia da cidade de Osasco, São Paulo. Na época existiam poucas escolas de Educação Infantil, antigamente chamadas de pré-escola. Portanto, foi na 1ª série, com oito anos de idade, que aprendi a segurar um lápis e a traçar as primeiras linhas. Somos de uma família de sete irmãos e por questões financeiras não havia lápis em casa e muito menos livros. Lembro-me de, em algum momento, ainda quando criança, ter escutado alguns contos de fadas tradicionais, como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho entre outros, em suportes de vinis compactos e LPs com dramatizações. Mas não me recordo como chegaram até a mim. Enfim, o contato com a escrita, de fato, foi na escola, me recordo dos primeiros traços, das ondinhas, risquinhos e é claro da cartilha Caminho Suave. Foi deste modo que fui “alfabetizada”.

No final do nono ano senti o desejo de ingressar no magistério, antigo CEFAM, fiz o Vestibulinho, mas não fui aprovada para estudar no período integral, somente no Vespertino e por isso não teria direito a bolsa de estudo. Por falta de recursos financeiros para me deslocar da minha casa até a escola, tive que abandonar os estudos. Diante dessa situação, retornei à Educação Básica em 1995 e comecei a trabalhar em uma empresa de microfilmagem. Trabalhava de segunda à sexta e, muitas vezes para aumentar a renda, fazia hora extra após o expediente, aos sábados e aos domingos. Após alguns acontecimentos que marcaram minha vida entre 1997 e 1998, senti a necessidade de dar outro rumo a ela e voltar a estudar. Porém, esse retorno só se deu em 2000 quando entrei no cursinho da Poli, ligado à Universidade de São Paulo. Nesse período estudava todos os sábados das 7:30 às 19:30, mas por causa do trabalho não tinha tempo para estudar durante a semana. No final do ano prestei o vestibular para ingressar na UNESP e também na USP, mas não obtive sucesso. Fiquei desaminada e resolvi não estudar em 2001, no entanto em 2002 retomei os estudos no cursinho da Poli, mas novamente não consegui ingressar em nenhuma universidade e mais uma vez fiquei sem estudar em 2003. Já em 2004 entrei em um cursinho comunitário em Osasco e decidi que seria o último ano que eu prestaria o vestibular. Neste ano de 2004 prestei vestibular para ingressar na UNICAMP e na UNESP e, também com a nota do Enem participei da seleção do Prouni. Fui para segunda fase da Unicamp para o curso de linguística, mas não fui convocada.

Consegui uma bolsa de 100% na universidade do Ibirapuera, mas fui desclassificada por falta de documentos. Só me restava esperar pelo resultado da UNESP, mas para meu desespero meu nome não constava na lista de classificação e nem na lista de espera. Já havia desistido de ingressar quando fui informada de outra lista na qual constava meu nome. Imediatamente entrei em contato com a graduação e após transcorridos 4 dias fui convocada para a matrícula no curso de Pedagogia. Realizei a matrícula e, em seguida, abandonei o emprego em São Paulo e me mudei para a Marília. A partir daí começa minha história na academia e com o tema em questão.

Durante esse tempo em que voltei a estudar nos cursinhos, não obtive boas experiências com a escrita. Apesar de ter dito anteriormente que havia sido alfabetizada, muitas vezes eu não conseguia escrever as redações que eram solicitadas pelos professores. Lembro-me de muitas vezes chorar diante da folha em branco, sem conseguir escrever uma linha. Na verdade o que aprendi na escola não foi suficiente para que eu de fato pudesse escrever de modo autônomo, me recordo de ter feito apenas uma redação quando cursava a Educação Básica e de tê-la recebido das mãos da professora com inúmeras marcações em vermelho.

Meu primeiro ano na faculdade em 2005, foi complicado tanto em relação à adaptação à cidade e à Universidade quanto à dificuldade em acompanhar os conteúdos ministrados nas disciplinas. No que diz respeito ao tema em questão, por minhas experiências anteriores com a escrita, já no primeiro ano de graduação, abordei o tema da linguagem na minha primeira monografia. Nos dois primeiros anos fui bolsista do programa BAAE e, do terceiro ao final da graduação fui bolsista dos projetos do Núcleo de Ensino, sob a orientação do professor Doutor Dagoberto Buim Arena que resultou no meu trabalho de conclusão de curso “*Cartas pessoais: uma das portas para a inserção da criança no mundo da cultura escrita*”. Confesso que o tempo de escrita deste trabalho foi sofrido, mas gratificante, porque para quem não imaginava que um dia entraria na universidade finalizar este trabalho foi uma grande conquista.

No ano de 2010, após finalizada a graduação me inscrevi para o processo seletivo do mestrado UNESP- Marília, mas não consegui escrever a prova dissertativa e entreguei em branco, diante disso desisti de participar das demais fases do processo. Ingressei como professora no Estado para trabalhar em Sala de Recursos, especificamente com alunos com deficiência física. Em 2011 novamente participei do processo seletivo do mestrado UNESP- Marília e consegui finalizar todas as etapas e ingressei no programa de Pós-graduação. De

2012 a 2013 trabalhei no Estado e cursei o mestrado que resultou na minha dissertação “As escolhas das letras e dos caracteres na elaboração de enunciados em cartas e histórias em quadrinhos”.

Em 2014 participei do processo seletivo do doutorado UNESP-Marília e ingressei no ano de 2015. Nos dois primeiros anos conciliei o trabalho na Sala de Recursos, com a pesquisa de campo e com as disciplinas obrigatórias do doutorado. Em 2017 e 2018 afastei-me da sala de aula para realização do intercâmbio na Universidade de Zaragoza, Espanha e para finalização deste trabalho. Durante esse período de graduação e pós-graduação sempre tive o incentivo do professor Dagoberto; sem ele não teria conseguido superar as dificuldades em escrever e em seguir com os estudos. Sabia que o caminho era longo e tinha muito a aprender, mas os primeiros passos foram dados.

A minha trajetória acadêmica e as dificuldades que enfrentei e que enfrento em relação à linguagem escrita é uma das justificativas do meu interesse pelo tema. Se a escola tem cumprido seu papel de ensinar a escrita, por que muitos não aprendem? Ensina-se a juntar letras, a estabelecer relação entre fonema e grafema, a escrever ortograficamente, mas não se ensina, de fato, os atos culturais, sociais e históricos que envolvem o processo de escrita e que possibilitam ao sujeito se humanizar por meio dela.

Ao analisar o meu processo de apropriação da escrita e de outras pessoas com quem convivo, concluo com base nas palavras de alguns autores como Foucambert (1998) e Smolka (2012), que a linguagem é um instrumento de transformação do sujeito, mas ao mesmo tempo de dominação e alienação, uma vez que aqueles que dela se apropriam assumem destaque nas diferentes esferas da sociedade, por outro lado, muitos vivem à margem dessa sociedade e se submetem a trabalhos e situações degradantes. Apesar de terem frequentado os bancos escolares, só aprenderam a transpor som em letras, sem a inserção, de fato, no mundo da escrita e, por isso, sem acesso aos bens culturais produzidos socialmente. Com base nos escritos de Luiz Percival Lima Britto, Ribeiro afirma que “[...] o acesso desigual à cultura escrita é - entre outras desigualdades - produzido pelo modo de produção capitalista e, ao mesmo tempo, reproduzidor das desigualdades”. (RIBEIRO, 2003, p. 25).

Ainda em relação à justificativa pela escolha do tema, o trabalho na Educação Especial com alunos que tem graves comprometimentos motores, que os impossibilitam de falar, de utilizar os membros superiores e inferiores, também foi um dos motivos que me levaram a pesquisar sobre a escrita, especificamente sobre o uso dos dispositivos digitais, porque esses alunos somente se comunicam e escrevem por meio desses dispositivos. A situação em que

eles se encontram nas salas de aulas me leva a compreender que o ato de escrever na escola não deve se limitar apenas a um gesto, porque exclui e segrega esses alunos que possuem limitações motoras, que os impossibilitam de utilizar as mãos para manusear os lápis, por isso penso que os mais diversos instrumentos devem ultrapassar os portões das escolas e invadir as salas de aula, porque seus inúmeros recursos facilitam o processo de inscrição da linguagem escrita e desse modo, a mente das crianças com ou sem deficiência ficará livre para pensar e para criar.

INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico e o surgimento de dispositivos digitais cada vez mais modernos, o modo de lidar com a linguagem, especificamente com a linguagem escrita, mudou drasticamente e isso alterou o modo de apropriação dos atos de escrever, gestos não são os mesmos exigidos pelos suportes tradicionais. Diante dessas mudanças ocasionadas com essa evolução e de suas consequências sobre os atos de escrever, concebi como objeto de pesquisa o uso de dispositivos digitais no processo de apropriação da linguagem escrita.

Ao discutir a questão da relação entre pensamento e linguagem, Vigotski ressalta que “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 149). De acordo com Delari Junior,

O homem, como ser histórico e não apenas como organismo ou espécie animal, só atualiza a especificidade material de sua existência quando se envolve em relações sociais que produzem a necessidade de materializar símbolos, como signos arbitrários, mais especificamente como “palavras”. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 120).

Desse modo, o homem torna-se humano na relação com o Outro¹, ou seja, quando inserido em situação discursiva, porque isso gera nele a necessidade de uso da linguagem, que o faz por meio dos signos semióticos, entre eles as palavras. Para Volóchinov “O signo se cria, de fato, entre os indivíduos, no ambiente social, na sociedade.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 195), por esse motivo os signos são considerados por ele produtos da história humana. A concepção de linguagem adotada nesta tese é a de um instrumento cultural que “[...] encarna como todos os instrumentos criados pelos homens em suas relações sociais e históricas, os valores humanos e as suas funções nessas relações, que transformam o instrumento e por ele são transformados durante o movimento histórico.” (ARENA, 2017, p. 19). O ato de escrever é entendido como o ato de o sujeito pensar com signos verbais da linguagem escrita e de se expressar por meio desses signos organizados em enunciados escritos. Esse ato só se realiza quando o sujeito tem a intenção de se manifestar e de estabelecer diálogos com o Outro por meio desses enunciados. De acordo com Geraldi “No ato de escrever é preciso ter o que dizer, querer dizer, ter razões para dizer e ter para quem dizer.” (GERALDI, 2015, p. 98).

Em relação ao conceito de instrumento, Leontiev o define como “[...] o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços

¹ No decorrer do trabalho utilizei o termo o Outro, com as iniciais maiúsculas para fazer referência ao interlocutor, porém, preservei as grafias apresentadas nos originais em citações e referências.

característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades.” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Diante do exposto, torna-se evidente que não é possível se apropriar da linguagem desvinculada das questões culturais, sociais e históricas que a envolvem. Nas palavras de Volóchinov “Nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, *de que a nossa linguagem é sua forma materializada.*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 144, grifos do autor).

De acordo com Arena, baseado em Volóchinov (2017b), é a situação extraverbal que dá origem aos enunciados e aos gêneros no processo de ensino da linguagem, porém, “[...] o modo como atualmente está a escola organizada impede a relação entre ela e a vida, portanto, entre os enunciados e as situações extraverbais.” (ARENA, 2017, p. 22), ou seja, o ensino da linguagem, especificamente da linguagem escrita, não está relacionado às situações reais da vida das crianças, por isso elas não sentem necessidade de uso desse instrumento cultural.

Diante da situação atual em que se encontram as práticas escolares, principalmente no que diz respeito ao ensino dos atos culturais de escrever, não se pode esquecer de que ele não está desvinculado das questões ideológicas, posto que “[...] as escolhas para ensinar não deixam jamais de se articular com concepções sobre a formação humana, com concepções de língua escrita e com objetivos políticos e econômicos nas esferas do movimento histórico.” (ARENA, 2011, p. 33). O ato de ensinar, de modo geral, necessita de ser um *ato responsável* (BAKHTIN, 2011) no qual o professor diante da posição que ocupa nas salas de aula possa agir eticamente e, assim, estabelecer com seus alunos relações de alteridade que resultem em aprendizagem efetiva.

A linguagem escrita não é apenas um instrumento cultural de comunicação, mas antes de tudo um instrumento do pensamento gráfico portanto, se faz necessário que as crianças sejam inseridas em situações em que se apropriem dos atos humanos que envolvam o processo de apropriação da linguagem escrita e que aprendam a inscrevê-la nos diversos suportes criados pelo homem. Nessa perspectiva, pensar a linguagem escrita desvinculada do suporte, dos gêneros e das situações discursivas, é concebê-la como “como atividade que tem um fim em si mesma, destituída das suas significações e das suas funções que a justificam como objeto cultural.” (GONTIJO; LEITE, 2002, p. 164).

No decorrer da história, a linguagem escrita passou por diversas modificações e essas se intensificaram com o avanço tecnológico, portanto, “Nossas representações e nossas práticas da escrita não são imutáveis, mas sofrem transformações a cada novidade

tecnológica.” (BAJARD, 1994, p. 11). Entretanto, o uso dos novos dispositivos digitais, principalmente por crianças no início do processo de apropriação da linguagem escrita, não é bem aceito pelos defensores dos gestos tradicionais realizados com os movimentos dos dedos agarrados ao lápis. As ações praticadas pelas crianças diante da tela dos dispositivos digitais evidenciam uma multiplicidade de gestos emergentes que são específicos da escrita nesses suportes.

O interesse pelo tema em questão surgiu por minhas inquietações sobre o ensino da linguagem escrita desde o ingresso no curso de graduação em Pedagogia no ano de 2005 e se intensificou em 2007, quando iniciei minha participação nos projetos de iniciação científica desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino UNESP-Marília, sob a orientação do professor Dagoberto Buim Arena. Em 2007, por ser ainda restrito o acesso aos dispositivos digitais, as pesquisas desenvolvidas com as crianças foram realizadas por meio da escrita no suporte papel. Nessa época, já discutíamos o caráter visual da linguagem escrita e sua autonomia em relação à linguagem oral. Dessa participação surgiu meu trabalho de conclusão de curso intitulado *Cartas pessoais: uma das portas para a inserção da criança no mundo da cultura escrita*, defendido no ano de 2010. Os dados analisados nesse estudo evidenciavam que a criança se apropria dos atos de escrever e também dos sinais linguísticos requeridos pelas normas convencionais na relação com o Outro e inseridas em situações discursivas. As marcas deixadas por ela no papel destacavam distanciamentos entre o que era pronunciado e o que era inscrito. Isso me possibilitou questionar as práticas de ensino da linguagem escrita como uma simples transcrição da oralidade. A necessidade de aprofundar esses estudos sobre a apropriação da linguagem resultou no meu trabalho de mestrado intitulado *As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e histórias em quadrinhos*. Diferentemente da pesquisa anterior, nessa pesquisa as crianças escreveram tendo como suporte o computador. Isso me possibilitou uma reflexão ainda maior sobre os modos tradicionais de ensino dos atos de escrever, uma vez que os dados evidenciaram que, com o uso do computador, as crianças tinham a sua disposição todos os caracteres necessários para que pudessem inscrever seus enunciados e, além disso, as escolhas realizadas por elas ultrapassavam a relação entre sons e letras, pois com base no teclado fixo do computador inseriam em seus escritos não somente as letras, mas os demais caracteres, como também o espaço, desconsiderado quando o ensino da escrita tem como base a correspondência fonética. Ao longo desses estudos e diante do surgimento de novos dispositivos digitais surgiu a

necessidade de prosseguir a investigação e isso justifica minha escolha pelo tema aqui discutido.

Em consonância com o objeto da pesquisa realizada para o doutorado, o objetivo foi o de compreender o modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita por meio do uso do aplicativo *WhatsApp* em *smartphones* e pela construção de narrativas com o uso do programa *Microsoft Word* em computadores. As questões norteadoras da pesquisa foram: Como a criança lida com a linguagem escrita na era digital? Como ela pode usar e se apropriar da escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais? Quais os gestos praticados por ela ao escrever utilizando os recursos dos dispositivos?

Parti da hipótese de que a criança vive inserida em uma cultura digital e desde pequena utiliza esses dispositivos, por isso, podem auxiliá-la no processo de apropriação dos atos de escrever, modificar o seu modo de pensar e impulsionar o seu desenvolvimento. O uso desses dispositivos pode ainda ampliar o leque de vias para a apropriação da linguagem escrita e alterar o modo como a criança lida com ela. A tese pode ser explicitada: o uso dos dispositivos torna-se, atualmente, um instrumento revolucionário no processo de apropriação da escrita, porque ao, utilizá-los, a criança tem acesso a recursos que a auxiliam na construção, inscrição e elaboração da escrita de modo completamente diverso do habitual, com a ampliação de possibilidades de escolhas das unidades gráficas da construção textual, de enunciados, de palavras e de caracteres, e de organização e reorganização da sintaxe de modo rápido para que o texto seja endereçado ao Outro, precisamente aquele que a orienta nessas escolhas.

Os dados que confirmam a hipótese foram gerados em um contexto criado para fins de pesquisa. As crianças escreveram em espaços como a biblioteca da escola e salas disponíveis. Os encontros foram realizados individualmente, com objetivo de captar os dados singulares que emergiam da relação que mantiveram comigo.

Os pressupostos metodológicos para materialização dessa pesquisa com base nos princípios de pesquisa em ciências humanas defendidos por Bakhtin (2010, 2011, 2016), Volóchinov (2017) e Medviédev (2012), e os da *pesquisa-ação*, a partir dos estudos de Barbier (2007), subsidiaram meu encontro com as sujeitos. Participaram da pesquisa sete crianças oriundas de uma Escola Estadual e três de uma ONG. Os dados foram gerados entre os anos de 2015 e 2017, por meio da escrita de mensagens via *WhatsApp* e de narrativas no programa *Microsoft Word*. Participaram da pesquisa 10 crianças, sete oriundas de uma escola pública da rede estadual do Estado de São Paulo e três de uma ONG de assistência social e

educação, ambas localizadas na cidade de Marília. O detalhamento dos sujeitos e das ações que geraram os dados será feito no capítulo seguinte.

Para discutir os dados gerados foram escolhidos três núcleos temáticos: *A construção de enunciados para o Outro por meio de aplicativos de mensagens*, *Constituição do autor e a escrita de narrativas por meio do editor de texto*, e *Gestos praticados pelas crianças durante o ato de escrever na tela dos dispositivos digitais*. Diante disso, apresento o modo como esta tese está organizada.

No primeiro capítulo, apresentei os pressupostos metodológicos que me orientaram. A seção *A pesquisa em ciências humanas: espaço para o diálogo e para relações de alteridades* tem por objetivo pensar outros modos de fazer pesquisa que se distanciem de uma visão cartesiana. Na seção *Pesquisa-ação: Um possível diálogo com a pesquisa em ciências humanas*, justifiquei a escolha pela pesquisa-ação como metodologia que deu suporte teórico para minha entrada no campo sem me contrapor aos pressupostos defendidos pela pesquisa em ciências humanas. Na seção *processo de geração dos dados*, apresentei os sujeitos participantes, o contexto sociocultural em que vivem, e também descrevi como se deu a minha entrada nos dois lugares em que a pesquisa foi realizada. Em seguida trouxe uma breve discussão a respeito dos encontros e desencontros ao longo do trabalho. Na seção *de geração de dados*, detalhei as ações realizadas com as crianças na geração dos dados, a criação do contexto em que eles foram gerados, os instrumentos utilizados e o modo de sua gravação. Na seção *Metodologia de análise: Compreensão dos discursos gerados no campo de pesquisa* discuti a metodologia adotada para análise.

No segundo - *A construção de enunciados para o Outro por meio de aplicativos de mensagens* – discuti os dados gerados durante a troca de mensagens via *WhatsApp*, com intuito de mostrar o contexto em que as mensagens foram escritas e inscritas. Na seção *O papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana*, apresentei teoricamente a importância da linguagem na formação do homem, com destaque para as questões que envolvem a linguagem escrita e os enunciados. Na seção *Características e funções do aplicativo WhatsApp: o que as crianças já sabem sobre a linguagem escrita e sobre esse aplicativo*, trouxe as vozes das crianças sobre os conhecimentos que elas têm sobre o aplicativo e suas experiências com a escrita. Na seção *Diálogo na tela: Situação verbal extraverbal e a construção dos enunciados pelas crianças*, discuti com base nos diálogos e nas telas salvas no momento de escrita das mensagens pelas crianças, o modo como as mensagens foram elaboradas e como os enunciados foram inscritos na tela do *smartphone*. Na

seção *Enunciado e o suporte digital*, analisei a importância de a linguagem escrita ser ensinada sempre vinculada ao seu suporte de origem e o modo como os caracteres foram inseridos nos enunciados com apoio do teclado virtual do *smartphone*. Na seção *A presença dos signos não verbais nas mensagens escritas pelas crianças*, comentei o modo como as crianças utilizaram os *emoticons* e as demais imagens disponíveis no aplicativo como parte constituinte dos enunciados.

No terceiro, *Constituição do autor e a escrita de narrativas por meio do editor de texto*, analisei os dados gerados durante a construção das narrativas e na elaboração do livro pelas crianças com apoio dos recursos do *Microsoft Word*, no *notebook*. Na seção *Literatura, literatura infantil e a constituição do autor*, ressaltai a importância da literatura e da literatura infantil como um instrumento cultural que contribui para a formação integral da criança e também o papel que desempenham na constituição da criança como escritora de seus textos. Na seção *Gênero narrativo e o processo de criação das histórias*, apresentei o modo com as crianças construíram as narrativas e o papel do Outro no processo de formação delas como autoras. Na seção *Construções das narrativas no programa Microsoft Word com apoio do teclado e do corretor ortográfico*, discuti o modo como as crianças inscreveram os enunciados e as suas escolhas para adequar o texto à escrita convencional com apoio dos recursos do editor de texto e do teclado fixo do *notebook*. Na seção *Relação entre texto e imagem nos livros construídos pelas crianças*, destaquei as ilustrações feitas pelas crianças e as possíveis relações que estabeleceram com o texto na composição do livro.

No quarto, *Gestos praticados pelas crianças durante o ato de escrever na tela dos dispositivos digitais*, inseri discussões a respeito das mudanças dos gestos ocasionadas com a alteração dos suportes nos quais circulam a escrita. Na seção *Gestos e a escrita na tela*, aponte os gestos como atos culturais criados pelo homem para atender às necessidades de inscrição sobre determinado suporte. Na seção *O olhar das crianças sobre a escrita na tela dos dispositivos digitais*, analisei as vozes das crianças sobre os gestos emergentes. Na seção *Gestos praticados pelas crianças ao inscrever o enunciado na tela que se diferenciam dos da inscrição no suporte papel*, comentei os gestos que foram praticados pelas crianças no momento de inscrição dos enunciados em suportes nos dispositivos digitais.

Por fim, apresentei a conclusão com o intuito de destacar os resultados da pesquisa realizada, apontar as contribuições para o campo da educação e ressaltar que, com base nas discussões realizadas neste trabalho, ainda há muito que pesquisar a respeito da apropriação dos atos de escrever nas telas dos dispositivos digitais. Portanto, espero que outras pesquisas e

discussões possam trazer olhares diversos para essa temática e, assim, novos sentidos possam ser construídos.

1

PERCURSO METODOLÓGICO

Para compreender o modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita, por meio do uso do aplicativo *WhatsApp* em *smartphones* e pela construção de narrativas com o uso do programa *Microsoft Word* em computadores, objetivo da pesquisa de doutorado, optei por uma metodologia que contemplasse uma dada visão de homem e de linguagem. Nessa concepção de pesquisa, o homem é visto como “[...] um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” (LEONTIEV, 1978, p. 261), e a linguagem é vista como sistema de signos culturais cuja função é mediar as relações entre o homem e a cultura, plenas de ideologias, cuja apropriação se dá nas trocas discursivas entre sujeitos. Por esse motivo, a linguagem teve uma função essencial que foi a de mediar as relações estabelecidas durante minha interação com os sujeitos.

Com o intuito de alcançar o objetivo, promovi encontros entre os anos de 2015 a 2017 com dez crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sete oriundas de uma escola pública da rede estadual do Estado de São Paulo e três de uma ONG de assistência social e educação, ambas localizadas na cidade de Marília. Os dados foram gerados por meio de escrita de mensagens instantâneas com o uso do aplicativo *WhatsApp*, de narrativas com base nos contos clássicos dos irmãos Grimm, utilizando o programa *Microsoft Word*. Para elaboração de livro que organizasse as narrativas foi utilizado o aplicativo *Bookwright*.

Tanto a escrita de mensagens no aplicativo *WhatsApp* quanto a de narrativas no programa *Microsoft Word* foram escolhidas como instrumentos de geração de dados porque dão a possibilidade à criança de ela escrever em situações discursivas em que o Outro está sempre presente. O Outro, na visão bakhtiniana e na volochinoviana é quem orienta todo o processo de construção do enunciado.

Outra justificativa em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp*, no *smartphone*, dispositivo digital muito utilizado pelas crianças, principalmente em atividades que envolvem jogos, é a possibilidade da troca de mensagens em tempo real, além disso, torna viável a sobreposição da linguagem verbal com a imagética e a sonora, por meio do uso do teclado virtual, do banco de palavras, dos *emoticons* e *emojis*, do microfone que converte a voz em texto, de imagens, de fotos, entre outros recursos que ajudam no processo de inscrição dos enunciados na tela. Essa multiplicidade de recursos semióticos do aplicativo modifica o modo de a criança lidar com a linguagem escrita e amplia as possibilidades de diálogo com seus

interlocutores. Por isso o uso do aplicativo se torna um importante instrumento para compreensão do processo de apropriação dos atos de escrever em tela, como uma forma de interação com o Outro. Não havia, na pesquisa, o objetivo de escrever ou de ler outros gêneros que não as mensagens instantâneas. No ano de 2019, entretanto, percebe-se o crescente número de aplicativos que permitem ler e escrever em qualquer gênero. Usá-los ou não depende das necessidades que o homem cria em suas relações.

A elaboração das narrativas teve como base os contos clássicos dos irmãos Grimm em *Contos maravilhosos infantis e domésticos*, tradução de Christine Röhrig, editados pela Cosac Naify em 2012, porque se trata de uma obra valiosíssima da literatura em versão original, com 156 narrativas, algumas já conhecidas pelas crianças participantes. Para a construção das narrativas foi utilizado o programa *Microsoft Word*, no *notebook*. Esse programa possui ferramentas específicas de revisão ortográfica, gramatical e sugestões de estilo que ajudam na organização da linguagem escrita. O seu uso possibilitou o acompanhamento das escolhas realizadas pelas crianças quanto aos elementos constitutivos dos enunciados, e como lidam com os caracteres do teclado e com as demais teclas com função para escrever. Para elaboração dos livros dos textos criados, foi utilizado o aplicativo *bookwright*, um editor de texto disponível para *download* na internet, com diversos recursos para a criação de livros impressos, *e-books* em formato PDF. As narrativas foram escritas primeiramente no programa *Word* e, posteriormente, organizadas pelo *bookwright* juntamente com as ilustrações feitas pelas crianças. Esse aplicativo possibilitou personalizar os livros, alterar a fonte das letras, as cores das páginas e o seu formato.

Para realizar as atividades com as crianças, busquei na pesquisa-ação os princípios metodológicos que dialogassem com as ciências humanas, porque oferece aporte teórico para o pesquisador dialogar com os sujeitos no momento da geração dos dados, uma vez que pressupõe a participação ativa dos envolvidos e, além disso, todas as variáveis interferem nos dados gerados, portanto, não permanecem isolados. (THIOLLENT, 2004). Isso justifica o modo como o diálogo com as crianças se deu: não observei apenas as suas ações, mas interagi com elas para orientá-las em suas escolhas, sempre com intenção de que utilizassem o teclado para obter informações e tomar decisões, e, desse modo, que tivessem alternativas, outros caminhos distintos dos que são frequentemente propostos pela escola.

Se há escolhas teóricas e metodológicas feitas pelo pesquisador, não existe neutralidade no trabalho investigativo, pois toda escolha é feita em consonância com sua concepção de sociedade, de homem e de linguagem: “[...] como atividade humana e social, a

pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). Portanto, o pesquisador não está desvinculado do seu objeto de pesquisa, pelo contrário, é parte integrante dele.

A partir desses pressupostos, foram criadas as bases para a pesquisa, aqui alinhavados com princípios filosóficos da *pesquisa em ciências humanas* que contribuíram para a ampliação do meu olhar sobre o meu objeto.

1.1 Pesquisa em ciências humanas: espaço para o diálogo e para as relações de alteridade.

A pesquisa em ciências humanas é marcada pelo encontro do pesquisador e o seu Outro, ou seja, o interlocutor: “Aquele *a quem* ele se dirige em situação de campo e *de quem* ele fala em seu texto.” (AMORIM, 2004, p. 22, grifos do autor). Nesse encontro com o Outro, mediado pela linguagem, o pesquisador compreende as relações humanas sob o aspecto da alteridade.

De acordo com Geraldi, “A alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é.” (GERALDI, 2013, p. 12-13). Nessa relação é que se constrói o trabalho do pesquisador. Para Geraldi

[...] um caminho a percorrer é precisamente aquele que nos apontam as relações atentas com a alteridade, porque elas nos permitem também, como a arte, escutar o estranhamento. As ações do outro, os dizeres do outro, premissas de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar. (GERALDI, 2010, p. 89).

Conforme afirma o autor, as relações atentas com a alteridade possibilitam dar voz ao Outro e encontrar indícios nos enunciados orais ou escritos para enxergar o que não está visível. Estabelecer essas relações com os sujeitos é crucial para o desenvolvimento da pesquisa em ciências humanas, visto que o processo é dinâmico; não há controle das variáveis e os dados são construídos na troca dialógica entre o pesquisador e seu Outro. Nessa relação o homem se constitui e se transforma, pois “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*.” (BAKHTIN, 2011, p. 341, grifos do autor).

Nesse modo de fazer pesquisa denominada de *heterociência*, há a valorização da relação do pesquisador com o sujeito, em que ambos assumem um papel importante, uma vez que seus enunciados orais ou escritos compõem o corpus dos dados que serão analisados. (SOUZA; MIOTELLO, 2016). O pesquisador compreende os sentidos produzidos no campo por meio de *texto* construído pelos sujeitos, portanto, somente ele pode ser o ponto de partida. O *texto* tem sempre um sujeito ou um autor, aquele que fala ou que escreve; sem ele não existe objeto. Nas palavras de Bakhtin, as ciências humanas são definidas como

[...] as ciências do homem em sua especificidade e não de uma coisa muda ou fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria textos (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia e fisiologia do homem, etc.). (BAKHTIN, 2016, p. 77).

A metodologia em ciências humanas estuda o homem na relação com o Outro, mas também em sua singularidade, ao considerá-lo como um ser único e criador de *textos* orais e escritos; seus atos só podem ser compreendidos por meio deles mesmos, uma vez que “Todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre e não predeterminado pela necessidade empírica.” (BAKHTIN, 2016, p. 77). Olhar a criança em sua singularidade foi essencial, porque me possibilitou captar os detalhes das ações realizadas por ela durante a escrita de mensagens via *WhatsApp* e de narrativas no programa *Word*. As marcas deixadas nas escritas e nos diálogos orais trazem indícios do modo como lida com a linguagem escrita e como realiza suas escolhas ao escrever na tela dos dispositivos digitais, tendo sempre o Outro em seu horizonte.

Os textos selecionados para análise são resultantes dos momentos de diálogo em que as crianças, na posição de autoras de seus próprios escritos, criaram suas histórias e escreveram as mensagens. Apresentarei trechos desses textos e também dos diálogos, nos quais constam perguntas, suposições e afirmações a respeito das escolhas dos elementos constitutivos dos enunciados e dos caracteres disponíveis nos teclados dos dispositivos. Além disso, os trechos selecionados mostram escolhas, decisões e as tentativas de escrita, a relação com o Outro, e os atos e os gestos praticados por elas na elaboração de discursos verbais e não verbais. Cabe ressaltar que para Bakhtin (2016) não existe *texto* puro, uma vez que sua essência está na relação entre os sujeitos e, cada um, como enunciador, “[...] é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado).” (BAKHTIN, 2016, p. 74).

De acordo com os pressupostos defendidos pela filosofia da linguagem, a consciência é constituída por signos culturais e só pode ser compreendida por meio deles. A consciência individual, ou seja, o discurso interno, é formada nas relações sociais e refletem valores e ideologias de um grupo social específico. Trazer as vozes das crianças permite evidenciar as inúmeras vozes alheias que ecoam em seus enunciados e, desse modo, as discussões a respeito dos gestos praticados por elas ao escrever na tela dos dispositivos digitais podem ser ampliadas. A consciência individual se forja nas relações que cada criança estabelece com as pessoas a seu redor, logo, no embate com as *palavras outras* a sua consciência se constrói. Desse modo, não é possível compreender os gestos praticados desvinculados das relações que cada uma estabelece nas diferentes esferas sociais de que participa. Segundo Volóchinov

[...] o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95, grifos do autor).

A consciência individual é formada por um conjunto de signos ideológicos que são criados nas relações humanas, portanto, de natureza social. Nas pesquisas das ciências positivistas “[...] jamais existiu um meio ideológico unitário. Ele foi pulverizado no empirismo banal, repleto de fatos isolados, sem nenhuma relação entre si e, quanto mais isolado e sem sentido ficava um fato particular, tanto mais sólido e positivo parecia.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 57). Essa concepção de ciência que isola o objeto de pesquisa para garantir a cientificidade da investigação se esquece de que

O homem social está rodeado de fenômenos ideológicos, de “objetos-signo” dos mais diversos tipos e categorias: de palavras realizadas nas suas mais diversas formas, pronunciadas, escritas e outras; de afirmações científicas; de símbolos e crenças religiosas; de obras de arte, e assim por diante. Tudo isso em seu conjunto constitui o meio ideológico que envolve o homem por todos os lados em um círculo denso. Precisamente nesse meio vive e se desenvolve a sua consciência. A consciência humana não toca a existência diretamente, mas através do mundo ideológico que a rodeia. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 56).

A consciência humana forma-se em meio ao universo ideológico, portanto, o homem é fruto das relações sociais e faz uso da linguagem, materializada na palavra para compreender o mundo e para sustentar essas relações. Nesse universo ideológico, as crianças criaram mensagem via *WhatsApp* como meio de sustentar as relações com seus interlocutores, e, em

diálogo com outros textos, construíram suas narrativas. No papel de pesquisadora, criei enunciados orais ao dialogar com as crianças, e também enunciados escritos que compõem o conjunto da tese.

As relações estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos se dão por meio das palavras, uma vez que “Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas, estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.).” (BAKHTIN, 2016, p. 92). O que marca os objetos são as relações estabelecidas pelos sujeitos com outras pessoas, pois os sentidos não estão inscritos neles, mas são construídos na relação.

O diálogo com os sujeitos possibilita ao pesquisador mergulhar profundamente no tema investigado. Por meio dele, o sujeito vai aos poucos se posicionando diante do que é proposto pelo pesquisador e tem a oportunidade de manifestar seus pensamentos, suas vontades e suas emoções. O conhecimento é uma construção social; dar voz ao sujeito é criar condições para que ele assuma uma *posição responsiva* diante dos enunciados do pesquisador.

Os dados foram gerados em diálogo com as crianças; o modo de realizar as atividades era sempre negociado. Em diversos momentos, as escolhas e opiniões divergiam do que havíamos negociado, mas procurava ouvi-las para que não prevalecesse apenas a minha voz, uma vez que a pesquisa era com elas e não sobre elas.

Conforme destaca Amorim (2004), o dialogismo alarga os horizontes da investigação, dá voz a todos os envolvidos e a pesquisa não se resume a um simples relato de acontecimentos vivenciados pelo pesquisador, mas se amplia pela compreensão dos sentidos criados na relação com os sujeitos. Ainda segundo Amorim (2004), o *dialogismo*, ou seja, as inúmeras vozes dos discursos das crianças e da pesquisadora são partes importantes na construção do conhecimento e na compreensão dos dados, pois compõem o conjunto de enunciados a ser compreendido. Na perspectiva das ciências humanas não existe pesquisa desvinculada das relações entre os indivíduos, pois o pesquisador toma consciência de si e de seu objeto de pesquisa ao relacionar-se com os sujeitos. Na visão de Geraldi,

[...] os cientistas humanos não estudam os objetos, mas seres vivos e falantes e que qualquer conhecimento aí produzido coteja textos, enunciados concretos proferidos, e apresenta ao outro que quer compreender uma resposta provisória e até mesmo interferente, porque os sentidos desvelados podem alterar o curso dos atos no mundo real. (GERALDI, 2013, p. 15).

No campo de pesquisa, o enunciado não é puro, porque está encharcado de inúmeras vozes. O pesquisador, por sua vez, ao tentar compreendê-lo, elabora respostas provisórias e realiza interferências, já que “[...] as produções humanas são assumidas como de um sujeito e não de um objeto de pesquisa.” (PRADO; SERODIO, 2015, p. 63). Nesse modo de fazer pesquisa, os dados não estão postos para serem coletados, nem existe neutralidade, imparcialidade e nem generalizações.

Visto que a concepção de linguagem e de pesquisa adotada inexiste sem o interlocutor, tive como meus interlocutores as crianças, as professoras, porque, apesar de estas não participarem diretamente, sempre dialogávamos a respeito do processo de escrita dos alunos; também os pais, que pessoalmente ou por telefone dialogaram comigo, e assim pude conhecer um pouco mais sobre o contexto social e cultural em que as crianças viviam. Fora do campo de pesquisa tive outros interlocutores, especificamente meu orientador e os amigos do grupo de pesquisa *Proleao* com os quais compartilhei momentos valiosíssimos de discussões teóricas e também os diversos autores com os quais tive contato. São essas vozes que perpassam o todo deste trabalho.

Minhas ações no campo de pesquisa eram sempre direcionadas pelas crianças, minhas principais interlocutoras. Apesar de planejar e organizar os encontros, o diálogo alterava o modo como as atividades eram realizadas. Houve situação em que uma criança discordou de minha opinião sobre como organizar a escrita de sua história e para se justificar disse ser a autora, portanto, poderia fazer do jeito que achasse melhor e, em outra situação, pediu autorização para convidar os amigos de sua sala a fim de opinarem sobre sua história. Isso só foi possível devido ao tipo de relação que construímos desde o início.

Nesse período de encontro com as crianças, elas falaram de suas dificuldades em relação às atividades e deram pistas de como eu poderia ajudá-las. Por meio dos diálogos com elas pude ampliar os sentidos criados e compreender seus desejos e necessidades. Meu papel como pesquisadora foi o de olhar cada criança como sujeito e não como objeto de estudo, por esse motivo reitero que os dados foram construídos na relação com elas. Minha responsabilidade como pesquisadora foi a de considerar cada criança em sua singularidade, com sua história, com suas experiências e com suas vivências.

Serão reconstruídas cenas enunciativas a partir dos enunciados orais e escritos criados pelas crianças no embate com os meus enunciados a fim de afirmar a singularidade de meus atos e dos delas. Os diálogos me possibilitaram enxergá-las como sujeitos ativos, participativos e criadores de textos, e o encontro com essas *palavras Outras* contribuiu para

minha constituição como pesquisadora, porque, conforme afirma Geraldi, “Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução.” (GERALDI, 2007, p. 47). O agir ético se dá no plano da vida e no agir singular do pesquisador, portanto, ao assumir o meu lugar, que é único no campo de pesquisa, torno-me responsável pelos meus atos, e “[...] o fato primordial que dá fundamento a um ato responsável é o meu não *álibi* na existência. Esta talvez seja a assertiva mais forte do texto: não tenho desculpas.” (FARACO, 2010, p. 154). Como pesquisadora vivenciei todas as situações também como sujeito, portanto sou responsável pelos meus atos. Não tenho *álibi* e por isso respondo desse lugar único e singular para compreender os sentidos gerados por mim e pelas crianças durante o processo.

As ações éticas baseiam-se no agir responsável do pesquisador. Como não existe *álibi* e não tem como fugir desse agir responsável, do lugar que ocupa, tem o dever de se posicionar e dizer sua palavra, pois o “[...] agir ético se materializa como acontecimento singular e irrepetível, ou seja, em um contexto histórico concreto.” (KRAMER, 2013, p. 31). A pesquisa-ação se torna importante instrumento, principalmente, por possibilitar minha inserção no campo e assegurar a relação direta com as crianças. Essa metodologia abriu caminhos para a construção de um espaço dialógico, no qual a linguagem mediou minha relação com elas. Além disso, possibilitou construir e valorizar os dados singulares, construir relações de alteridade e desenvolver uma conduta ética frente aos embates e conflitos no campo.

1.2 Pesquisa-ação e seu papel nas ciências humanas

Para alicerçar as ações durante a geração de dados, me apoiei na metodologia da pesquisa-ação cujos princípios dialogam com a pesquisa em ciências humanas. De acordo com Barbier,

Se por muito tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. (BARBIER, 2007, p. 53).

A pesquisa-ação busca compreender e promover ações que alteram a realidade, em vez de apenas “descrever, explicar e prever os fenômenos” sem a interferência do pesquisador.

Esse tipo de ciência não contribui para a transformação dos sujeitos, pois desconsidera o dado singular e a subjetividade dos envolvidos.

Nesse tipo de pesquisa há espaço para as relações de alteridade, conceito fundamental da pesquisa em ciências humanas, pois trabalha *com* e não *sobre* os Outros, permite ao pesquisador enxergar o Outro e dar a ele voz:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. (BARBIER, 2007, 14, grifos do autor).

O pesquisador e seu Outro são vistos como sujeitos ativos e isso possibilita a criação de espaços para o diálogo, para a escuta e para o reconhecimento da alteridade. O pesquisador não apenas observa os fatos, mas suas ações o transformam e provocam transformações nos sujeitos. O *eu* pesquisador constrói-se na relação com os sujeitos e ao estabelecer essa relação descobre-se incompleto, pois o Outro é o lugar da incompletude e da provisoriidade. O pesquisador não é “[...] um sujeito cartesiano. E por isso está fora do comando. Este é um sujeito que é história junto com a história dos outros”. (GERALDI, 2010, p. 145).

Estabelecer relações sob o aspecto da alteridade me possibilitou, de um lado, dar vozes às crianças e captar os dados singulares que emergiam em cada enunciado, e, por outro, me distanciar da visão positivista, na qual prevalece apenas a voz do pesquisador. Isso não é tarefa simples, pelo contrário, requer esforço para que na prática os princípios de alteridade se concretizem. No decorrer dos encontros pude rever minhas ações e modificá-las, principalmente quando elas me levavam a agilizar o processo nos momentos de escrita para não prejudicar o cronograma. Ao voltar o olhar para meu objeto, pude refletir sobre essas ações e modificá-las para compreender o contexto como o lugar de negociações; cada acontecimento por mais insignificante que pareça se torna um dado importante.

Inserido no campo de pesquisa, o pesquisador descobrirá que não tem o controle dos resultados de sua investigação e a cada encontro com seu outro, surgem novas questões, porque

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (BAKHTIN, 2011, p. 408, grifos do autor).

Conceber o ato de pesquisar como atividade dialógica requer do pesquisador um agir responsável frente ao Outro. Nessa perspectiva, o espaço de geração de dados é um lugar de diálogo e de embates de ideias, logo, as respostas não são fechadas em si mesmas.

Para captar o dado único e singular, faz-se necessário que o pesquisador compreenda o espaço de pesquisa como o *lugar da escuta* e na relação com os sujeitos possa construir sua identidade, como pesquisador, uma vez que é somente nessa relação que o pesquisador enxerga sua incompletude, pois “[...] quando o Eu pensa em se constituir como Identidade, como acabado, o Outro rompe essa possibilidade, incompletando-o novamente. É a força da Alteridade alargando e quebrando a Identidade.” (MIOTELLO, 2012, p. 152-153).

1.3 Processo de geração dos dados

1.3.1 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Ensino Fundamental I da rede estadual do Estado de São Paulo e em uma ONG de assistência social e educação, localizadas na cidade de Marília, região Centro-Oeste Paulista. Participaram dela 10 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as 10 crianças, 3 frequentavam a ONG e 7 a Escola Estadual. Após a autorização de todos os envolvidos, o projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética da UNESP, campus de Marília em 27 de maio de 2015. (Número do parecer 1099091 e CAAE: 44605815.6.0000.5406). Para aprofundar o meu conhecimento sob o universo infantil com o qual iria trabalhar e o contexto cultural e social das crianças, dialoguei com os responsáveis para obter mais informações. Esses dados serão apresentados adiante. Para preservar a identidade, as crianças e seus interlocutores serão identificados por meio de nomes fictícios.

1.3.1.1 Geração de dados na Escola Estadual/ Caracterização dos sujeitos

O contato com a escola pública do ensino fundamental I da rede estadual do Estado de São Paulo deu-se no mês de abril do ano de 2015. Essa escola está situada em um bairro antigo de classe média e recebe crianças de vários bairros, de classes sociais diferentes, transportadas por veículos oficiais.

Após o contato inicial, apresentei o projeto ao diretor e obtive a autorização. A minha inserção no ambiente escolar ocorreu de maneira tranquila por ter trabalhado nesse local no

ano de 2011, como docente de uma Sala de Recursos e também por ter realizado a minha pesquisa de mestrado nessa instituição. O diretor indicou alguns professores que trabalhavam com crianças do primeiro e do segundo ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas me deixou à vontade para escolher os sujeitos. Decidi realizá-la com o 2º ano, percebendo o interesse por parte da professora desse ano em liberar seus alunos para participar e por ter concordado com a sua retirada da sala de aula.

Com auxílio da professora foram escolhidas cinco deles com dificuldades na escrita, todavia com interesse em escrever nas telas dos dispositivos digitais: critérios pré-definidos para escolha das crianças. Conforme solicitado pela direção, após a seleção, entrei em contato, via telefone, com os pais, expliquei os objetivos e recebi autorização. De junho a dezembro de 2015 trabalhei com as cinco crianças, do segundo ano. As atividades iniciaram-se somente neste mês devido à data de aprovação pelo comitê de ética. No quadro a seguir apresento o percurso escolar dos cinco alunos no ano de 2015.

		Histórico Escolar	
Criança	Idade*	Série	Ano que frequentou
Marcos	7	Berçário 1 - Integral Berçário 1- Integral Maternal 1 Maternal 2 1ª Etapa pré-escola 2ª Etapa pré-escola 1º ano 2º ano	2008 2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015
Júlia	7	Maternal 1 Maternal 2 1ª Etapa pré-escola 2ª Etapa pré-escola 1º ano 2º ano	2010 2011 2012 2013 2014 2015
Carlos	7	Maternal 2 1ª Etapa pré-escola 2ª Etapa pré-escola 1º ano 2º ano	2011 2012 2013 2014 2015
Paulo	7	Maternal 2 1ª Etapa pré-escola 2ª Etapa pré-escola 1º ano 2º ano	2011 2012 2013 2014 2015
Rafael	6	Berçário 1- Integral Maternal 1 Maternal 2 1ª Etapa pré-escola	2009 2010 2011 2012

		2ª Etapa pré-escola	2013
		1º ano	2014
		2º ano	2015

Quadro 1- Caracterização das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual no ano de 2015. * Idade das crianças no início da pesquisa em junho de 2015.

Fonte: Diálogo com os responsáveis pelas crianças.

No quadro a seguir apresento o contexto social e cultural da família dessas cinco crianças.

Criança	Idade/Escolaridade dos pais		Profissão dos pais	Mora com...	Atividades que realizam quando não está na escola
Marcos	Mãe	34/Cursando graduação em pedagogia.	Auxiliar de professora	Pais e dois irmãos	Joga futebol, assiste a filmes, joga no computador com seu irmão gêmeo.
	Pai	37/Superior completo	Representante comercial		
Júlia	Mãe	38/ Técnico em enfermagem	Cuidadora de idosos	Pais e com uma irmã	Brinca de patins, frequenta a biblioteca, teatro e cinema e brinca com a irmã mais nova,
	Pai	33/Técnico em Segurança	Técnico em segurança eletrônica		
Carlos	Mãe	46/Ensino Fundamental	Segurança de portaria	Pais e dois irmãos	Joga bola, passeia com a família e lê diversos tipos de livros.
	Pai	49/ Ensino Médio	Agropecuário		
Paulo	Mãe	48/ Ensino Médio	Auxiliar de cozinha	Pais e três irmãos	Assiste à televisão e passeia com os pais
	Pai	50/ Ensino Médio	Mecânico		
Rafael	Mãe	28/ Ensino Médio	Do lar	Pais e um irmão	Pratica esgrima e passeia na casa dos avós.
	Pai	34/ superior incompleto	Vendedor		

Quadro 2- Perfil Social e Cultural da família das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual no ano de 2015.

Fonte: Diálogo com os responsáveis pelas crianças.

No ano de 2016 retornei à escola para finalizar o trabalho, mas Rafael havia se mudado para cidade de Lins, São Paulo, e pela distância ficou inviável meu deslocamento até outra cidade para dar prosseguimento ao que fora iniciado. Por esse motivo, não consegui finalizar todo o processo da pesquisa com ele, sendo assim, os dados gerados referem-se às atividades que foram finalizadas em 2015. Isso será detalhado mais adiante. Meu retorno à escola foi um pouco complicado, porque a professora responsável pela sala gozou licença maternidade e a professora substituta dificultava a retirada das crianças. Diante disso, as atividades foram finalizadas em setembro de 2016 somente com Marcos, Júlia, Carlos e Paulo.

Em 2017, após olhar para os dados que haviam sido gerados até setembro de 2016 considerei que seria necessário incluir crianças do primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental, porque estão no processo inicial de apropriação da linguagem escrita e menos contaminadas como o modo escolar de escrever. Após a autorização do diretor, conversei com

a professora, responsável pelo primeiro ano, que havia retornado da licença maternidade, a qual me ajudou a selecionar mais duas crianças. A pesquisa com essas duas crianças foi realizada de março a maio de 2017. Não houve dificuldades para a retirada delas da sala de aula; os dados gerados neste período foram suficientes para compreender as relações delas com a linguagem escrita por meio de dispositivos digitais. No quadro a seguir, apresento o seu percurso escolar.

		Histórico Escolar	
Criança	Idade*	Série	Ano que frequentou
Tauã	6	Atendimento Educacional Especializado	2013 (abandonou)
		Maternal 1	2013
		Maternal 2	2014
		1ª Etapa pré-escola	2015
		2ª Etapa pré-escola	2016
		1º ano	2017
Marcela	6	Berçário 1	2012
		Maternal 1	2013
		Maternal 2	2014
		1ª Etapa pré-escola	2015
		2ª Etapa pré-escola	2016
		1º ano	2017

Quadro 3- Caracterização das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual no ano de 2017. * Idade das crianças no início da pesquisa em março de 2017.

Fonte: Diálogo com os responsáveis pelas crianças.

Cabe destacar que Tauã tem uma deficiência física, com comprometimento dos membros inferiores devido a malformação congênita da coluna vertebral, mais conhecida como espinha bífida ou mielomeningocele. Além de frequentar o Ensino Regular, ele recebia atendimento especializado no contraturno na Sala de Recursos da mesma unidade escolar.

No quadro a seguir apresento o contexto social e cultural da família dessas duas crianças.

Criança	Idade/Escolaridade dos pais		Profissão dos pais	Mora com...	Atividades que realiza quando não está na escola
Tauã	Mãe	33/Superior Completo	Do lar	Pais	Assiste a desenhos na televisão, passeia na casa dos avós.
	Pai	29/Ensino Médio	Metalúrgico		
Marcela	Mãe	37/Superior Completo	Conselheira tutelar	Pais e com uma irmã	Faz natação, curso de inglês e nos momentos de lazer brinca com os primos.
	Pai	48/ Ensino Médio	Comerciante		

Quadro 4- Perfil Social e Cultural da família das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual em 2017.

Fonte: Diálogo com os responsáveis pelas crianças.

1.3.1.2 Geração de dados na ONG de assistência social e educação/ Caracterização dos sujeitos

A escolha por desenvolver a pesquisa em uma ONG de assistência social e educação deu-se pelo fato de eu ter participado do projeto *Ler e Escrever em Telas*, patrocinado pelo Núcleo de Ensino, da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, em 2014, como bolsista sob a coordenação do professor orientador da pesquisa. Durante esse período percebi que, por ser um ambiente diferente do escolar, outras relações poderiam ser estabelecidas entre as crianças e os dispositivos digitais. Entretanto, estava ciente das inúmeras dificuldades a enfrentar durante os encontros, porque neles as crianças participavam de diversas atividades e eram livres para realizar suas escolhas.

A ONG está localizada em uma região periférica de Marília-SP e atende a crianças e a adolescentes entre 5 e 17 anos, no contraturno escolar, com os objetivos de desenvolver estudos intensivos dos conteúdos escolares, apoio psicológico e assistencial. Além disso, desenvolve atividades culturais e artísticas, com destaque para aprendizagem de instrumentos musicais (violão, violino), dança (jazz e balé clássico), esporte (futebol, voleibol, handebol) e oficinas de artesanato. A instituição atendeu em 2016 a mais de cem alunos de diversas idades. Para se manter financeiramente, recebe apoio de instituições comerciais e empresariais da cidade.

O projeto foi apresentado à diretora da instituição, e as crianças foram selecionadas pela professora tendo como critérios as que apresentavam dificuldades em relação à linguagem escrita ou que não estavam alfabetizadas, mas que tivessem interesse em participar. Com auxílio da professora foram selecionadas cinco delas, uma do primeiro, duas do segundo, uma do terceiro e uma do quinto ano. Após a seleção, a assistente social solicitou a autorização junto aos responsáveis.

Esse trabalho foi realizado de agosto a dezembro de 2015. Iniciei as atividades com cinco crianças, porém uma deixou de frequentar a instituição por problemas de saúde e outra não teve interesse em participar, por causa de os horários coincidirem com os das aulas de futebol. Prossegui apenas com três crianças, duas do segundo ano e uma do quinto ano. No ano de 2016 voltei à ONG para finalizar as atividades, mas algumas já haviam abandonado o lugar. Os dados referem-se, por isso, às atividades finalizadas no ano de 2015. No quadro a seguir apresento o percurso escolar das três crianças participantes da pesquisa no ano de 2015.

		Histórico Escolar	
Criança	Idade*	Série	Ano que frequentou
Cristina	10	Maternal 2	2008
		1ª Etapa pré - escola	2009
		2ª Etapa pré - escola	2010
		1º ano	2011

		2º ano	2012
		3º ano	2013
		4º ano	2014
		5º ano	2015
Fernanda	6	Maternal 1	2010
		Maternal 2	2011
		1ª Etapa pré - escola	2012
		2ª Etapa pré - escola	2013
		1º ano	2014
		2º ano	2015
Pedro	6	Berçário 1	2009
		Berçário 2	2010
		Maternal 1	2011
		1ª Etapa pré - escola	2012
		2ª Etapa pré - escola	2013
		1º ano	2014
		2º ano	2015

Quadro 5- Caracterização das crianças participantes da pesquisa na Instituição em 2015.

* Idade das crianças no início da pesquisa em agosto de 2015.

Fonte: Diálogo com os responsáveis e com a assistente social da instituição.

No quadro a seguir apresento o contexto social e cultural da família dessas três crianças.

Criança	Idade/Escolaridade dos pais		Profissão dos pais	Mora com...	Atividades que realiza quando não está na escola
Cristina	Mãe	30/ Ensino Médio	Vendedora	Pais e com uma irmã	Assiste a filmes, participa das aulas de dança e passeia no shopping com a família.
	Pai	31/ Ensino Médio	Supervisor de serviços gerais		
Fernanda	Mãe	30/ Ensino Médio	Vendedora	Pais e com uma irmã	Participa das aulas de futebol, de dança, assiste à televisão e passeia no shopping com a família.
	Pai	31/ Ensino Médio	Supervisor de serviços gerais		
Pedro	Mãe	34/ Superior incompleto	Vendedora	Com a mãe, padrasto e um irmão.	-
	Pai	45/ Ensino fundamental	Auxiliar de serviços gerais		

Quadro 6 - Perfil Social e Cultural da família das crianças participantes da pesquisa na Escola Estadual em 2015.

Fonte: Diálogo com os responsáveis pelas crianças.

As informações sobre o percurso escolar e contexto social e cultural referente a Pedro foram fornecidos pela assistente social, porque não consegui contato com os responsáveis por ele. De acordo com os relatos dela, ele apresentava dificuldades de aprendizagem, tinha comportamento agressivo com os colegas da sala, não obedecia a regras e se recusava a participar das atividades. Ele, Cristina e Fernanda (irmãs) frequentavam a ONG porque não

tinham quem deles cuidassem no contraturno escolar, além disso, ali recebiam atendimento psicopedagógico, psicológico e familiar. Segundo relato da mãe, Cristina apresentava dificuldades para acompanhar os conteúdos escolares, por isso as aulas de reforço a ajudavam muito e, além disso, adorava as aulas de balé. Fernanda apresentava dificuldade em relação à linguagem escrita e também recebia aulas de reforço. Gostava das aulas de futebol e de dança.

1.3.2 Contexto de pesquisa: lugar de encontro e desencontros

A escolha do contexto em que os dados são construídos é uma decisão importante a ser tomada, porque envolve não apenas o ambiente físico, mas o espaço e tempo marcado por relações, o que na visão bakhtiniana seria o *cronotopo*, isto é, “[...] a materialização do tempo e espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar.” (AMORIM, 2004, p. 222-223). Nesse tempo e espaço em que as relações entre o pesquisador e seu Outro são estabelecidas, os atos humanos são construídos. O cronotopo principal é o *campo*, porque ele é lugar da concretização da pesquisa e da definição das relações espaço e tempo, no qual o pesquisador se posiciona. (AMORIM, 2004). O tempo da pesquisa não é o cronológico e o espaço não é um lugar imóvel.

Nesse tempo e espaço como acontecimento, as relações são consolidadas e os atos singulares dos sujeitos são evidenciados, pois “No acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro. Só de meu lugar singular é possível elucidar o sentido do acontecimento em processo de realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico.” (BAKHTIN, 2011, p. 118). Esse alargamento do contexto como lugar do acontecimento me possibilitou valorizar o Outro com seus atos singulares nos dois lugares em que desenvolvi as atividades da pesquisa.

1.4 Ações de geração de dados

Como já anunciado aqui, os dados foram gerados durante o encontro com as crianças, nos períodos de junho a dezembro de 2015; de março a setembro de 2016 e de março a maio de 2017. Esses encontros foram realizados de maneira individualizada, por esse motivo as atividades com as crianças eram realizadas na biblioteca e em uma sala disponibilizada pela

direção. No quadro a seguir descrevo detalhadamente os dias de encontros, as atividades e o tempo de gravação.

Criança	Datas dos encontros e atividades realizadas	Tempo de gravação
Marcos	19 de junho de 2015- Diálogo inicial sobre a pesquisa, Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i>, leitura do conto “O Gato de Botas” e elaboração oral da narrativa. 26 de junho de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> e início da escrita da narrativa. 17 de agosto de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> e escrita da narrativa. 01 de setembro de 2015- Escrita da narrativa. 08 de setembro de 2015- Escrita e início da reelaboração da narrativa e troca de mensagens via <i>WhatsApp</i>. 15 de setembro de 2015- Reelaboração da narrativa e troca de mensagens via <i>WhatsApp</i>. 19 de setembro de 2015- Reelaboração da narrativa. 29 de setembro de 2015- Reelaboração da narrativa. 26 de outubro de 2015- Reelaboração e leitura da narrativa. 03 de novembro de 2015- Reelaboração da narrativa. 24 de novembro de 2015- Reelaboração da narrativa. 09 de março de 2016- Reelaboração da narrativa. 28 de março de 2016- Reelaboração da narrativa. 30 de março de 2016- Reelaboração da narrativa. 06 de maio de 2016- Início da elaboração das ilustrações. 03 de junho de 2016- Elaboração das ilustrações. 10 de junho de 2016- Finalização das ilustrações. 10 de setembro de 2016- Leitura da narrativa e junção da escrita com as ilustrações. 22 de setembro de 2016- Finalização do livro.	16h26min23
Júlia	10 de agosto de 2015- Diálogo inicial sobre a pesquisa, leitura do conto “O príncipe Sapo”, elaboração oral da narrativa e início da escrita. 11 de agosto de 2015- Escrita da narrativa. 17 de agosto de 2015- Escrita da narrativa. 25 de agosto de 2015- Escrita da narrativa 01 de setembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> e escrita da narrativa. 29 de setembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> e escrita da narrativa. 26 de outubro de 2015- Escrita da narrativa. 27 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> e escrita da narrativa. 03 de novembro de 2015- Reelaboração da narrativa e elaboração das ilustrações. 30 de novembro de 2015- Junção da escrita com as ilustrações.	17h40min18

	28 de março de 2016- Leitura e finalização do livro. 07 de junho de 2016- Entrega do livro	
Carlos	19 de junho de 2015- Diálogo inicial sobre a pesquisa, leitura do conto “O Gato de botas”, elaboração oral da narrativa e início da escrita. 07 de agosto de 2015- Escrita da narrativa. 17 de agosto de 2015- Diálogo sobre a escrita 20 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 09 de novembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 01 de dezembro de 2015- Escrita da narrativa. 15 de dezembro de 2015- Escrita da narrativa. 30 de março de 2016- Reelaboração da narrativa. 06 de abril de 2016- Reelaboração da narrativa e elaboração das ilustrações. 07 de junho de 2016- Junção da escrita com as ilustrações. 09 de setembro de 2016- Finalização do livro.	11h55min
Paulo	10 de agosto de 2015- Diálogo inicial sobre a pesquisa, leitura do conto “A luz azul”, elaboração oral da narrativa. 11 de agosto de 2015- Escrita da narrativa. 06 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 09 de novembro de 2015 - Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 14 de dezembro de 2015- Escrita da narrativa. 23 de março de 2016- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 01 de abril de 2016- Escrita da narrativa. 03 de maio de 2016- Reelaboração da narrativa. 06 de maio de 2016- Reelaboração da narrativa. 03 de junho de 2016- Reelaboração da narrativa. 19 de junho de 2016- Junção da escrita com as ilustrações. 26 de junho de 2016- Finalização do livro.	9h18min04
Rafael	09 de junho de 2015- Diálogo inicial sobre a pesquisa. 14 de dezembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 25 de agosto de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 01 de setembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 15 de setembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 20 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> .	3h13min46
Tauã	21 de março de 2017- Diálogo sobre a pesquisa e Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 28 de março de 2017- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> , leitura do conto “O Gato de botas” e elaboração oral da narrativa. 11 de abril de 2017- Escrita da narrativa. 18 de abril de 2017- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> e escrita da narrativa. 02 de maio de 2017- Escrita da narrativa. 09 de maio de 2017- Reelaboração da narrativa. 16 de maio de 2017- Reelaboração da narrativa. 23 de maio de 2017- Reelaboração da narrativa. 30 de maio de 2017- Reelaboração da narrativa. 31 de maio de 2017- Reelaboração e elaboração das ilustrações. 06 de junho de 2017- Junção da escrita com as ilustrações e	10h50min11

	finalização do livro.	
Marcela	14 de março de 2017- Diálogo sobre a pesquisa e Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 21 de março de 2017- Leitura do conto “As três penas”, elaboração oral da narrativa e troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 11 de abril de 2017- Escrita da narrativa. 18 de abril de 2017- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> , finalização da escrita e início da reelaboração da narrativa. 27 de abril- Reelaboração da narrativa. 02 de maio de 2017- Reelaboração da narrativa. 09 de maio de 2017- Reelaboração da narrativa e elaboração das ilustrações. 16 de maio de 2017- Reelaboração da narrativa e troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> e junção da escrita com as ilustrações. 23 de maio de 2017- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> 30 de maio de 2017- Finalização do livro.	9h52min35
Cristina	15 de setembro - Diálogo sobre a pesquisa. 08 de outubro de 2015-Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 10 de setembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 16 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 29 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i>	4h04min08
Fernanda	15 de setembro - Diálogo sobre a pesquisa. 08 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 29 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 11 de novembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 03 de dezembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 10 de dezembro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> .	4h32min05
Pedro	10 de setembro de 2015- Diálogo sobre a pesquisa e troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 01 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> . 16 de outubro de 2015- Troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> .	2h14min15

Quadro 7 – Detalhamento das atividades finalizadas e utilizadas nas análises dos dados.

Fonte: Próprio Autor

1.4.1 Processo de escrita da narrativa

A escrita das narrativas foi construída com o programa *Microsoft Word*, no *notebook*. Inicialmente houve um diálogo com as crianças sobre os conhecimentos que tinham a respeito do uso do *notebook*. Após esse diálogo, apresentei a elas o aplicativo *Bookwright*, a ser utilizado para construção da escrita e na elaboração final do livro, mas, durante o processo, foi constatado o quanto esse aplicativo não oferecia recursos específicos a fim de auxiliá-las no momento de inscrição da escrita. Por esse motivo, foi utilizado o programa *Microsoft Word*;

em seguida apresentei alguns contos clássicos dos Irmãos Grimm e houve a leitura oral, feita por mim, de um dos contos escolhido pelas crianças.

Depois da leitura, construíram oralmente o roteiro da história; houve o registro em caderno e também a gravação desse roteiro a ser posteriormente recuperado; em seguida iniciaram a escrita da história no programa *Word*, sem a minha ajuda quanto à grafia das palavras; o registro do negociado também foi feito; a maioria delas não escrevia de modo convencional; houve orientação para o roteiro oral. Apesar de serem processos distintos, a elaboração prévia de um roteiro pela linguagem oral orientava o trabalho de escrita. Uma reelaboração com minha ajuda para adequar os escritos às normas convencionais foi concretizada; em seguida construídas e digitalizadas as ilustrações e sua articulação gráfica com a escrita no programa *Bookwright*. A leitura do texto a fim de se verificar a necessidade de modificações, criar a capa do livro, imprimi-lo e a entregá-lo para os autores, constituiu a etapa final.

Os diálogos, desde o início, foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos; as escritas iniciais e a sequência da reelaboração das histórias foram salvas em arquivos no *notebook* e salvas as telas com as escolhas realizadas quando era usado o corretor ortográfico do programa *Word*. No final da construção, obtiveram-se livros, salvos e impressos. Em alguns diálogos usei as didascálias², como no teatro, para indicar atitudes ou situações não captadas pelas gravações, mas observadas por mim.

No quadro 8 apresento os títulos das histórias escolhidas para leitura e os das elaboradas. Nas figuras 1 e 2, os *prints* das telas iniciais dos programas utilizados na construção das narrativas.

Criança	Narrativas escolhidas para leitura (Irmãos Grimm)	Motivo da escolha	Histórias construídas pelas crianças
Marcos	O gato de botas	Gostava da história, já tinha lido a narrativa e assistido ao filme.	As aventuras de João e Maria e o rei Gato
Júlia	Príncipe sapo	Gostava de histórias de príncipes e por já tê-lo lido em sala de aula	A flor mágica e a princesa

² De acordo com o dicionário de termos literários as *didascálias* são registros à margem das falas dos personagens, cujo objetivo é marcar a voz do dramaturgo. São pontuadas entre parênteses ou itálico; situam o diálogo, a ação e fornecem instruções para os atores transformarem o texto em espetáculo. Site: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/didascalia/>.

Carlos	O gato de botas	Tinha assistido ao filme	O gato aventureiro
Paulo	A luz azul	A história era curta	O homenzinho e a luz azul
Tauã	O gato de botas	Gostava da história e já tinha assistido ao filme	O Gato guerreiro
Marcela	As três penas	Desconhecia a história.	As 3 guerreiras

Quadro 8 – Títulos das histórias escolhidas para leitura e das construídas pelas crianças.

Fonte: Próprio Autor

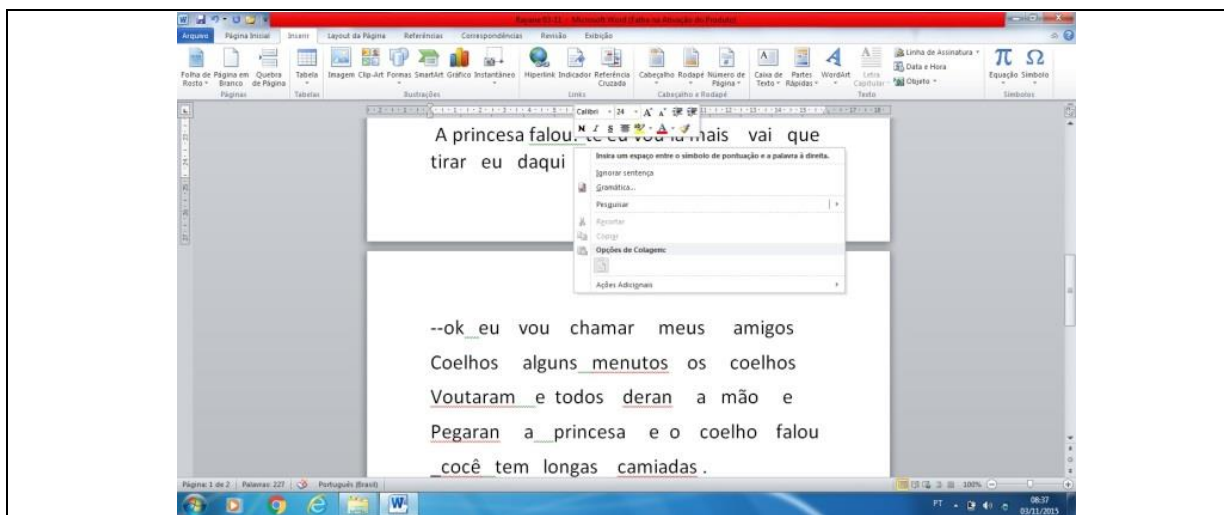


Figura 1 - Tela do Word utilizada pelas crianças

Fonte: Programa Microsoft Word

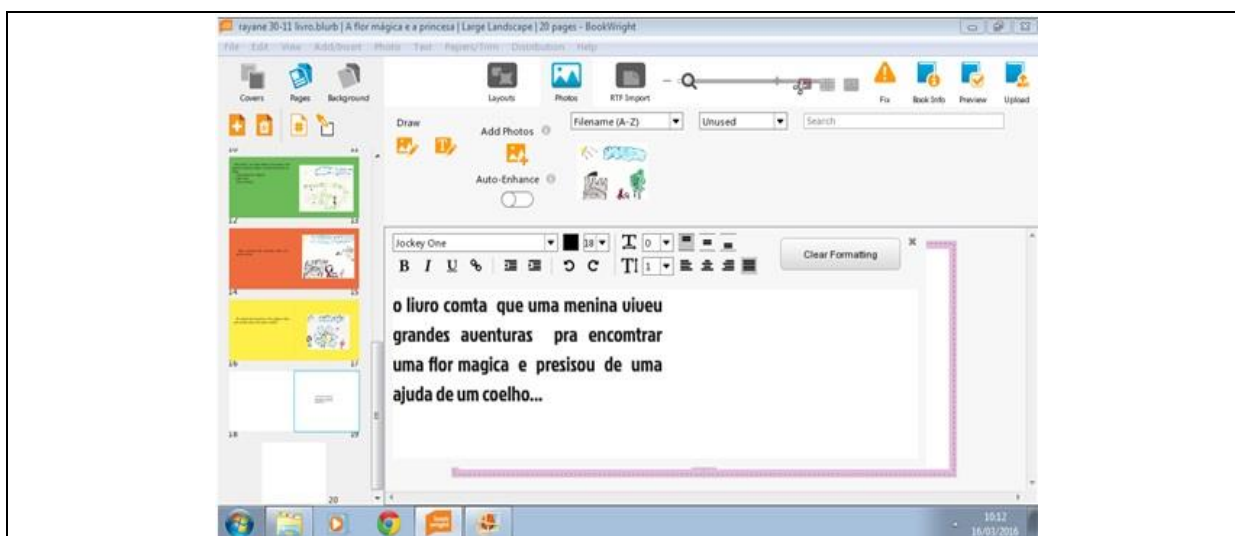


Figura 2 - Tela do aplicativo Bookwright

Fonte: aplicativo Bookwright

1.4.2 Processo de escrita de mensagens instantâneas via WhatsApp

O processo de construção de mensagens via *WhatsApp* teve início com um diálogo a respeito do conhecimento de cada criança sobre o funcionamento do aplicativo. Houve a apresentação dos recursos disponíveis e de suas funções e a escolha dos interlocutores. Iniciados os passos de construção de mensagens, discutia-se o conteúdo e era elaborada a organização oral do enunciado a ser escrito. A anotação feita por mim era recuperada posteriormente. A inscrição era feita na tela pela criança com orientações e discussões entre mim e ela. A reelaboração da mensagem para atender às normas convencionais. Por fim, eu fazia a leitura oral, esperava a confirmação. E a própria criança enviava aos interlocutores. Os diálogos gravados em áudio e, posteriormente, transcritos; arquivados em *prints screen* das telas e dos diálogos completos retirados do aplicativo, mediante a um comando existente no celular, os enviava para a minha conta de e-mail.

Três tipos diferentes de celular configuram a atividade. Iniciei a pesquisa com um desprovido de muitos recursos, (um deles, me foi roubado em um assalto, quando participava de uma edição do COLE, Congresso de leitura, em Campinas); em seguida utilizei dois mais modernos. Os *prints*, abaixo, ilustram as diferentes telas do aplicativo *WhatsApp* utilizadas.

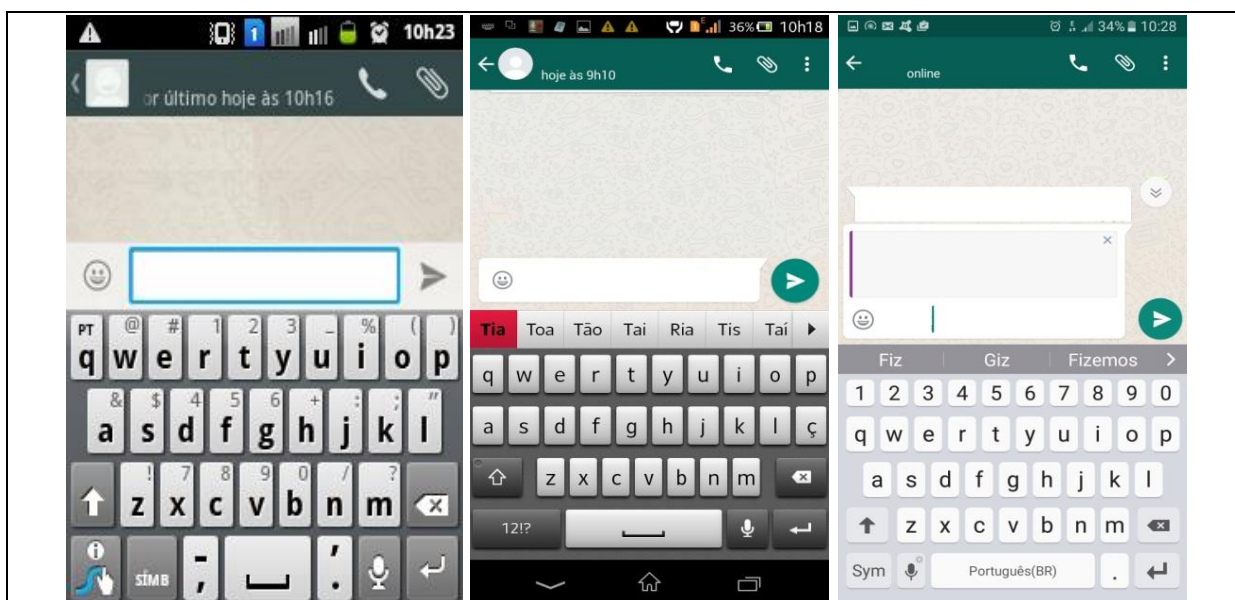


Figura 3 – Telas do aplicativo *WhatsApp* nos diferentes dispositivos utilizados.

Fonte: Aplicativo *WhatsApp*

As crianças usaram meu celular ao trocar mensagens com familiares, com discentes da universidade UNESP-Marília e com uma aluna de uma Escola Estadual de Ensino fundamental II, localizada na cidade de Marília. A ideia inicial era a escolha de seus interlocutores, porém, apenas três delas trouxeram o contato de uma pessoa da família. Por

esse motivo, e também por ser uma situação de pesquisa, houve a necessidade de indicação dos interlocutores, cujas características podem ser observadas a seguir:

Criança	Nome dos interlocutores	Características dos interlocutores
Marcos	Fabiana	Mãe de Marcos, 34 anos. Ensino Superior incompleto. Trabalha como auxiliar de professor.
Júlia	Rosa	Mãe de Júlia, 38 anos. Técnico de Enfermagem. Trabalha como cuidadora de idosos.
Carlos Paulo Cristina Pedro Júlia	Ana	24 anos. Graduação em pedagogia e mestranda em Educação pela UNESP.
Carlos Paulo	Márcia	31 anos. Graduação em pedagogia, Mestrado em educação e cursando o Doutorado em Educação pela UNESP.
Rafael	Dolores	Avó de Rafael, 50 anos. Ensino Fundamental. Trabalha como auxiliar administrativo.
Tauã Marcela Fernanda Pedro	Kátia	31 anos. Graduação em Ciências Sociais pela UNESP. Trabalha como professora nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia na Rede Pública Estadual.
Cristina	Camila	11 anos, aluna do 6º ano de uma Escola Pública Estadual- Ensino fundamental II.

Quadro 9 – Interlocutores das crianças durante a escrita via *WhatsApp*

Fonte: Próprio autor

1.5 Metodologia de análise: compreensão dos enunciados gerados no campo de pesquisa

As escolhas teóricas e metodológicas assumidas me ajudaram na geração, organização, análise e compreensão dos dados. Em consonância com os princípios da pesquisa em ciências humanas, me apoiei nos trabalhos de Ginzburg (1989) sobre o *paradigma indiciário* e o conceito de *unidade* defendido por Vigotski (2009a) para justificar os recortes dos enunciados orais e escritos das análises, diante da valorização das minúcias indiciais e do estudo de situações singulares.

Diante dos inúmeros momentos vivenciados, os recortes dos diálogos e das escritas possibilitaram o acompanhamento minucioso do processo de construção da linguagem escrita

e das ações e relações dialógicas construídas. Apesar da análise dos dados privilegiar o dado singular “não se abandona a ideia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado.” (GÓES, 2000, p. 19). O *todo* do dado nem sempre é visível, no entanto, “[...] é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado.” (KOSÍK, 1976, p. 25, grifos do autor). Ao trabalhar com o singular, o pesquisador compreende não a *aparência*, porém a *essência* dos dados analisados. O momento de escrita da tese evidencia a concreticidade do trabalho científico como meio de compreender, pela reflexão, a realidade, ou seja, a essência dos dados gerados. Com base em Marx, Kosík afirma que “Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é *resultado* de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria. O início da exposição já é um início *mediato*, que contém em embrião a estrutura de toda a obra.” (KOSÍK, 1976, p. 31, grifos do autor).

Para chegar à essência dos dados faz-se necessário desmascarar a *aparência*. O pesquisador valoriza os sinais e os indícios dos dados na tentativa de compreender além da aparência, uma vez que “A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é.” (KOSÍK, 1976, p. 11). Não é tarefa fácil alcançar a essência dos dados, pelo contrário, é um processo árduo, pois “[...] as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura.” (KOSÍK, 1976, p. 21, grifos do autor). Ou seja, faz um *desvio* e este é considerado pelo autor como sendo o caminho para possíveis compreensões dos dados. Por ser um caminho indireto, surge a “[...] necessidade de extrair as palavras e as ideias do fluxo em que elas são habitualmente aceitas, transformando-as em outras tantas interrogações fundadoras.” (JOBIM E SOUZA, 2005, p. 322). Tal desvio na linguagem e a questão gira em torno de compreender os sentidos existentes nos objetos; valorizar o singular; dar voz ao mundo das coisas e às cenas do cotidiano para que, por meio da linguagem, o todo possa ser compreendido. (JOBIM E SOUZA, 2005).

A compreensão dos dados com base na análise por unidades e não por elementos isolados se utiliza de recortes das propriedades do todo investigado, portanto, trabalha com o sentido. Para Vygotsky, a unidade é definida como “[...] um produto da análise que, diferentemente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VIGOTSKI, 2009a,

p. 8). Essa concepção de análise possibilita captar o dado singular, irrepetível e aparentemente sem nenhum valor. Entretanto, Ginzburg (1989), ao discutir sobre a teoria da micro-história do paradigma indiciário, afirma o quanto qualquer manifestação humana, mesmo não havendo repetições, torna-se um dado. Com base na teoria descrita por Ginzburg, ao valorizar o dado singular ou aparentemente insignificante, o pesquisador pode ampliar a compreensão daquilo que não é visível. Ao analisar as pistas e os indícios nos enunciados orais ou escritos criados pelas crianças, procurei construir um *sentido provisório*. Nessa perspectiva, o sentido não é imutável, pelo contrário, se renova constantemente no encontro com outros sentidos, uma vez que “Este sentido não esgota os sentidos possíveis – que são inacabáveis – mas é aquele a que se chegou operando com os dados disponíveis no momento da pesquisa.” (GERALDI, 2012, p. 35).

Todo enunciado oral ou escrito tem *valoração* social, portanto, para compreender os enunciados faz-se necessário tomar conhecimento de que lugar o sujeito fala, o que fala e como fala e, a partir daí, identificar as vozes dos discursos. Como os enunciados emergem da vida, os dados estão encharcados de palavras alheias, porque no processo de construção dos enunciados, as crianças trabalharam com palavras carregadas de valores resultantes de sua relação com a família, professores, amigos e de seu contato com livros, filmes, internet e jogos, portanto, todo o valor dos enunciados construídos por elas derivou de suas vivências dentro e fora do ambiente escolar. O ponto de partida é sempre o Outro, o texto lido, a voz da professora ouvida, os comentários da família e os demais discursos do cotidiano de cada sujeito. Esse momento, em que me debruço para compreender os enunciados das crianças em um diálogo constante com outros textos, se diferencia do processo de *investigação* e é denominado por Kosík como fase de *explicitação*. Nesta fase, o pesquisador apresenta o desenvolvimento da pesquisa como *transformação necessária* do que é da ordem do abstrato em algo concreto, pensado e refletido. (KOSÍK, 1976).

Amorim (2009) afirma que, apesar de ser vista como resultados, a escrita de uma pesquisa é o lugar das descobertas e de construção do conhecimento, porque se constitui como um momento diferente dos vivenciados pelo pesquisador. Ao se distanciar do campo para narrar e compreender os acontecimentos produzidos, sempre há perdas e nem sempre consegue trazer para seu trabalho tudo que vivenciou nos anos em que esteve em contato com os sujeitos. Mas esta voz não é de dominação e nem de controle; é a voz de quem trabalha com os sentidos que resultaram do encontro entre um autor/pesquisador e seu objeto de

estudo. Esse encontro é o que move todo o processo, desde a geração dos dados até o momento de escrita do texto.

Esse momento de concretização do trabalho investigativo, denominado de *explicitação*, por Kosík, será apresentado nesta tese por meio de núcleos temáticos escolhidos com a finalidade de reconstruir e construir cenas enunciativas decorrentes da minha relação com as crianças e, a partir das análises dessas cenas, procuro dar um acabamento provisório a esta tese. Tais análises incorporarão os aportes teóricos que elegi para a explicitação e compreensão dos dados e, por isso, não houve capítulos estritamente apenas teóricos.

No próximo capítulo, apresentarei as discussões do núcleo temático *A construção de enunciados para o Outro por meio de aplicativos de mensagens*, com análise do contexto no qual as crianças trocaram as mensagens, e das escolhas dos caracteres, dos *emoticons* e das imagens na construção dos enunciados na tela do celular, considerado um dispositivo digital nômade.

2

A CONSTRUÇÃO DE ENUNCIADOS PARA O OUTRO POR MEIO DE APLICATIVOS DE MENSAGENS

Neste capítulo analiso os dados gerados no processo de construção das mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, no *smartphone*. Apresento de modo breve a concepção de linguagem adotada neste trabalho e o modo como as crianças elaboraram os enunciados, com ajuda dos recursos do teclado virtual e do aplicativo. Especificamente, apresento os conhecimentos que as crianças têm sobre as funções do aplicativo *WhatsApp*, a importância da semelhança de *massa aperceptiva*, da situação *extraverbal* para a compreensão das mensagens e das abreviaturas enviadas pelos interlocutores. Em seguida, comento a inserção dos sinais gráficos, ou seja, dos caracteres e das imagens não verbais na inscrição das mensagens. Para discutir esses dados, me apoio em alguns conceitos, entre eles *linguagem*, *diálogo*, *enunciado*, *massa aperceptiva*, *situação extraverbal* com base nos estudos de Volóchinov (2017); de Vigotski (2009a) e Jakubinskij (2015) e também utilizo estudos dos autores contemporâneos: Christin (1995, 2009, 2006, 2012); Souchier (1996, 2006, 2015); Bajard (2002, 2006, 2007, 2012, 2014, 2016) e Arena (2013, 2015, 2016) sobre apropriação da linguagem escrita e *suportes digitais*.

2.1 O papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana

O homem se constitui e se desenvolve na relação com outras pessoas por meio da apropriação da cultura, e a linguagem, por mediar essa relação, desempenha um papel importante no desenvolvimento do psiquismo propriamente humano. Para Volóchinov “[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. *É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou.*” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 141, grifos do autor).

Analisar a linguagem na interação é fundamental porque, conforme afirma Volóchinov (2013), é impossível que a linguagem seja apropriada pelo homem descolada das relações sociais, ou seja, fora das situações da vida. Essa afirmação vai ao encontro das ideias defendidas por Vigotski (2010) quando este entende que, por sua natureza social, o homem só poderá desenvolver as qualidades propriamente humanas quando inserido na relação com outras pessoas.

Essas questões de ordem social estão presentes desde o uso primitivo da linguagem. Volóchinov ressalta que os gestos e a mímica já representavam “[...] uma brusca *separação do mundo natural*, e o começo da criação de um mundo novo, o mundo do homem social, o *mundo da história social*.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 142, grifos do autor). Enfatiza o uso desse tipo de linguagem como facilitador não somente da organização social do trabalho, sobretudo do desenvolvimento do pensamento social e da consciência social. Ao analisar o processo de formação e desenvolvimento da linguagem, especificamente a oral, salienta o quanto “[...] os primeiros elementos da linguagem sonora humana, bem como os da arte, eram elementos de um processo de trabalho, estavam ligados a necessidades econômicas e representavam o resultado da organização produtiva da sociedade.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 137). Desse modo, a linguagem nasce na relação do homem com o trabalho. As palavras de Volóchinov realçam a importância da organização social do trabalho no desenvolvimento da linguagem.

O psiquismo humano devia cumprir uma tarefa, ainda que elementar, extremamente complexa para aqueles tempos. Em realidade, para a realização da comunicação verbal é necessário que o *significado*, oculto no gesto da mão de um homem, seja *compreensível* para outro homem; que este homem saiba estabelecer - graças à experiência precedente - a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar é empregado. Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um *signo*. Mas isso não é ainda suficiente. O signo expresso pelo movimento das mãos não deve ser casual, passageiro. Somente se esse signo se torna constante poderá entrar no horizonte cognoscitivo de um grupo humano, tornar-se necessário e se converterá num valor social. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 142-143, grifos do autor).

Para a efetivação da troca verbal, é necessária a compreensão por meio dos signos e esses só se tornam signos sociais pelo uso constante por determinada comunidade. A linguagem formada por signos ideológicos participa da criação e da formação da ciência, da arte, da moral, da religião, e, além disso, constrói a consciência humana. (VOLÓCHINOV, 2013). A consciência individual é constituída pelos signos ideológicos, portanto inexistente descolada deles. Faraco (2012) os considera “alimento da consciência”. Em consonância com esse pensamento, para Vigotski a palavra “[...] é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 486).

Segundo Volóchinov (2013), a linguagem não se produz no plano abstrato, porém na interação entre as pessoas, ou seja, se manifesta entre sujeitos por meio de signos, justamente por ser fruto das relações interpessoais, sendo tais relações fontes do desenvolvimento humano. Por isso, a linguagem interior ou exterior é sempre direcionada para o Outro; os

interlocutores são participantes conscientes do acontecimento enunciativo e assumem nele posições interdependentes.

O processo de internalização dos signos se dá de maneiras distintas entre as pessoas, independentemente de pertencerem ou não ao mesmo ambiente. A compreensão dos signos, conforme evidencia Volóchinov “[...] ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95). O signo só existe no enunciado concreto e esse é elaborado por meio das trocas verbais. Segundo Volóchinov, o processo de troca verbal entre os homens

[...] não se cumpriria se o ato gestual – e depois verbal – permanecesse sendo nada mais que um signo *exterior*. Ele deve converter-se em um signo de uso interior, tornar-se linguagem *interior*, pois somente assim se realizará a segunda condição necessária para a comunicação verbal para além da transmissão do signo: a *compreensão* do signo e a *resposta* a ele. (VOLÓCHINOV, 2013, p.143, grifos do autor).

De acordo com o autor, para realização da troca verbal, são necessários signos exteriores transformados em signos interiores, a fim de que, posteriormente sejam objetivados por meio dos signos verbais, porque constituem relações estabelecidas entre os homens e nelas circulam e, além disso, por meio deles se forma e passa a existir a consciência. (FARACO, 2012).

A apropriação dos atos de escrever em um processo dialógico traz mudanças significativas para a formação do homem. Esse processo se dá por intermédio dos gêneros discursivos, os quais possibilitam o uso da linguagem materializada pela palavra e, desse modo, o pensamento interior entra em diálogo com o Outro, uma vez que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Para atender às novas necessidades humanas da era tecnológica, variedades de gêneros discursivos são criadas ao longo da história.

2.2 Características e funções do aplicativo *WhatsApp*: o que as crianças já sabem sobre a linguagem escrita e sobre esse aplicativo

O *WhatsApp* é um aplicativo que possibilita trocas de mensagens instantâneas, por intermédio de *smartphones*, no entanto também pode ser utilizado no computador pelo

WhatsApp Web que conecta a conta do usuário, por meio do código de barra disponibilizado pelo site e captado pelo celular. De acordo com o site oficial, foi criado no ano de 2009. O nome é um trocadilho sonoro com *What's up?* (Estás bem?). Esse aplicativo possui algumas características do gênero *chat*, definido por Halté (2013) como um modo de comunicação *on-line*, no qual as pessoas conversam em tempo real, por meio da escrita e assemelha-se com o diálogo face a face. Para garantir essa interação, são utilizados outros recursos semióticos, entre eles estão “[...] os *emoticons*, as abreviações, as repetições de letras e de sinais de pontuação, a dinâmica da troca e o tamanho de turnos, bem como a sustentação de temas das interações” (ARAÚJO, 2006, p. 153), denominado por Araújo (2006) como “marcas de transmutação”, ou seja, são as estratégias utilizadas para se assemelhar ao diálogo presencial. Araújo refere-se ao *chat*, porque no ano em que ela escrevia ainda não havia sido criado o *WhatsApp*. Apesar de ter suas raízes nos gêneros orais, como a conversa cotidiana, o gênero *chat* desenvolveu suas próprias características.

Diante disso, verifica-se que as conversas via *WhatsApp* possui algumas das características do antigo *chat*, porém dele diferem em relação à privacidade das mensagens, uma vez que elas são restritas aos contatos pessoais do usuário, não acessíveis a qualquer pessoa. Ademais o aplicativo tem como suporte o *smartphone*, com uma infinidade de recursos antes inexistentes nos antigos *chats*.

Esse novo modo de interagir com o *Outro*, por meios virtuais, provocou mudanças significativas na sociedade e, por essa razão, surgiram novos modos de compreender o mundo e de lidar com a linguagem, especificamente, a linguagem escrita. Para Cruz (2011, p. 7) “As esferas de uso da linguagem implicam a contemporaneidade em um processo contínuo de interação com o universo midiático, com distintos gêneros textuais e uma leitura multilinear do mundo”. O uso de instrumentos digitais no processo de apropriação dos atos de escrever pode ampliar as possibilidades de inserção da criança no mundo da cultura escrita.

Desde o início de sua vida, as crianças nascidas no final do século XX entram em contato com os instrumentos tecnológicos. Algumas delas possuem experiências em escrever nos suportes digitais e outras já presenciaram o seu uso por alguém. Os diálogos que serão apresentados no decorrer deste tópico evidenciam essas experiências. Como já mencionado de modo breve no capítulo dedicado à metodologia, as crianças escreveram as mensagens inseridas em contexto de trocas verbais reais com outras pessoas, embora em situação criada especialmente para a pesquisa, por meio do aplicativo *WhatsApp*, tendo como objetivo principal o diálogo com o *Outro*, seu interlocutor.

Apesar de saber do contato inicial das crianças com os atos de escrita em suportes digitais, primeiramente apresentei o aplicativo e suas funções para ampliação de conhecimentos sobre seu manuseio. Em seguida, propus a escolha livre de seus interlocutores. Nem todas trouxeram ou possuíam o contato telefônico de alguém da família ou de amigo para conversa nos horários estipulados. Por esse motivo convidei algumas amigas, estudantes da UNESP, para que fossem suas interlocutoras. Por se tratar de uma situação de pesquisa, as situações de interlocuções foram criadas e os dados gerados. Portanto, há certo grau de artificialidade, pois não se trata de evento da vida, entretanto foi criado pela necessidade de pesquisa. Porém os assuntos abordados pelas crianças estavam estritamente relacionados a suas vivências e experiências, o que difere de algumas situações vivenciadas por elas em sala de aula no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Durante a escrita das mensagens, dialoguei com elas para saber sobre o que gostariam de conversar e o que iriam escrever. Em seguida, anotei as informações em papel para recuperação e, posterior reelaboração, visto que nem todas escreviam de modo convencional. Enquanto produziam seus enunciados no *smartphone*, tiveram liberdade para escolher os recursos necessários para inscrevê-los.

Antes de iniciar as atividades, as crianças puderam expressar suas experiências anteriores sobre a linguagem escrita e sobre o aplicativo *WhatsApp*, conforme se apresenta a seguir.

P - Vamos escrever no *WhatsApp*. Você sabe o que é?

Júlia - Eu sei. Eu acho que sei, porque eu converso com meu pai todos os dias à noite. Fico escrevendo, mandando fotos e conversando.

P - Seu pai mora com você?

Júlia - Mora, mas eu converso, porque a gente gosta.

P - Você usa o celular de quem? É pelo celular ou pelo computador?

Júlia - Celular.

P - De quem?

Júlia - O da minha mãe, mas ela me deixa mexer. Mexo no *WhatsApp* e já mandei um monte de coisas para todo mundo que eu não conheço. Ela brigou.

P - É?

Júlia - Aí depois tive que mandar só para meu pai. Agora só falo com ele.

P - Você faz o quê no *WhatsApp*?

Júlia - Eu mando fotos, converso com ele, escrevo e falo.

P - Você grava as mensagens no áudio?

Júlia - Isso! (Diálogo 10-08-2015).

Júlia demonstrou não ter dificuldades em lidar com o aplicativo e nem com a linguagem híbrida, porque já utilizou para escrever, gravar áudios e enviar fotos. Portanto, foi em casa, juntamente com a família, que compreendeu não somente sobre as funções do aplicativo *WhatsApp*, mas a função primordial da linguagem escrita: o diálogo com o Outro.

Na escrita via *WhatsApp*, o Outro é vivo e responde imediatamente usando as mesmas ferramentas, portanto, Júlia escreveu orientada sempre por seu interlocutor e é nesse diálogo estabelecido com ele que a linguagem escrita ganha vida e sentido. De acordo com Geraldi,

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento de signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e às novas construções. (GERALDI, 2013, p. 15).

A palavra no diálogo não está imobilizada, mas em movimento e em embate com as palavras alheias. É por meio dessa palavra em movimento, que Júlia se apropriou da linguagem escrita no seio familiar. Situação semelhante pode ser observada na fala de Cristina

P - Você sabe o que é o *WhatsApp*?

Cristina - Pessoas que conversam falam de coisas e mandam fotos.

P - Isso mesmo, é um aplicativo para conversar. Uma conversa *online*, aqui você manda a mensagem e se ela estiver *online* já recebe e responde.

Cristina - Eu já mexi no *WhatsApp*.

P - De quem?

Cristina - Da minha avó e aí fiquei conversando com a minha tia e com as amigas dela.

P - Ela te ensinou?

Cristina - Sim. (Diálogo 29-10-2015).

Avó e neta utilizaram o mesmo suporte para escrever. Essa situação difere da de Júlia, que foi autorizada a apenas escrever para um único interlocutor. Aqui, com o aval da avó, mais permissiva, a criança teve autonomia para fazer suas escolhas quanto ao seu interlocutor; isso ampliou seu universo discursivo. Apesar dessas diferenças, as duas crianças se apropriam da linguagem escrita na relação com a família e amigos tendo como apoio o suporte virtual.

Arena (2017b) chama a atenção para o ensino da escrita grudada em seus suportes em situações de trocas discursivas. Esse modo de ensinar parece estar longe das práticas desenvolvidas em salas de aula, uma vez que na escola, as práticas de ensino hegemônicas propõem a escrita com base apenas na materialidade de sua forma e tem como primazia o suporte papel. Esse ensino da escrita baseado apenas em seus aspectos formais não vem das necessidades da criança e nem cria novas. Com base em seus estudos sobre a linguagem, Vigotsky destaca que “A situação da escrita é uma situação em que o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 313). A criança não sente nenhuma necessidade de uso dessa nova linguagem, por isso possui uma noção muito pequena de sua funcionalidade no início do

processo de apropriação, e, além disso, os motivos que a mobilizam não lhe são totalmente acessíveis. Em muitos casos, por desconhecer a funcionalidade desse instrumento cultural, as crianças relacionam o ato de escrever a um ato motor.

P - Sabe o que é *WhatsApp*?

Fernanda - Mais ou menos.

P - Você vai aprender a mexer. Você já mexeu no celular?

Fernanda - Não.

P - Não? Você gosta de escrever?

Fernanda - Não.

P - Por quê?

Fernanda - Porque é chato e a mão cansa.

P - Você acha que vai gostar de escrever aqui? Será que o celular é mais legal para escrever?

Fernanda - Ahan.

P - Vamos ver, então. Vou te mostrar aqui o *WhatsApp*, você já viu? É esse telefone verdinho aqui. Pode clicar nele.

Fernanda - Ahh!!!! *WhatsApp* já.

P - Do telefone de quem?

Fernanda - Da minha avó.

P - Para falar com quem?

Fernanda - Com a amiga dela.

P - E você conversou?

Fernanda - Sim. (Diálogo 08-10-2015).

É interessante notar que mais uma vez a avó foi o membro familiar que abriu para neta as possibilidades do mundo da escrita por meio de um dispositivo eletrônico. Enquanto em casa a linguagem escrita servia para dialogar com o Outro, por meio do aplicativo *WhatsApp*, na escola, geralmente, o ato de escrever se reduzia à execução de exercícios mecânicos sem nenhum sentido e sem relação com a vida. Como afirma Vigotski (2007), nas escolas não se ensina às crianças a linguagem escrita, mas o traçado das letras e identificação de palavras, por esse motivo a apropriação da linguagem viva fica em segundo plano, ou seja, o ensino se baseia na sua superficialidade e não nas necessidades e muito menos na própria atividade das crianças, uma vez que esses elementos encontram-se externos a ela.

Na situação abaixo, Pedro diz que na escola só escreve o cabeçalho, esse estranho, velho e enferrujado gênero de escrita escolar que encabeça a página inicial diária do caderno em que o aluno registra exercícios e informações:

P - Pedro, você gosta de escrever?

Pedro - Sim.

P - Você costuma escrever onde?

Pedro - No caderno.

P - Você escreve na sua casa ou na escola?

Pedro - Em casa e na escola.

P - O que você escreve na sua casa?

Pedro - Eu só desenho.

P - E na escola?

Pedro - Marília. (Nome relativo a cidade onde ele mora e que entra no cabeçalho).

P - Que mais?

Pedro - Só isso. (Diálogo 10-09-2015).

Pedro disse que gostava de escrever, entretanto só se recordou de fazer o cabeçalho, ou seja, fazia uma cópia da escrita da professora, copiava da lousa o cabeçalho todos os dias. Porém, isso não significa que não saiba o que é escrever. Infelizmente, a sua casa não era como a de Júlia e Cristina ou de Fernanda. E no meio escolar não havia possibilidade para que pudesse construir seus próprios enunciados, uma vez que se ensinava a ele a escrita apartada dos atos humanos e das relações sociais. Conforme destaca Smolka

[...] a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever. (SMOLKA, 2012, p. 49).

Essa escrita sem sentido não contribui para o desenvolvimento das crianças, conforme revela a autora, mas apenas cria obstáculos para que se aproprie dela como um instrumento cultural que modifica seu modo de pensar. Quando o ensino dos atos de escrever vai além dos elementos técnicos da escrita e quando se leva em conta os aspectos culturais, sociais e ideológicos em sala de aula, o professor estabelece o “[...] movimento dialógico necessário para a construção do conhecimento, para a sua própria apropriação, para sua subjetivação e para construção de sua consciência e da consciência de seus alunos [...]” (ARENA, 2010a, p. 175). Indício dessa escrita escolar também pode ser observado na fala de Rafael.

P - Você gosta de escrever?

Rafael - Mais ou menos, mas eu gosto de brincar e de jogar no computador e no celular.

P - Por que você não gosta de escrever?

Rafael - Eu não sei ler, mas já estou quase conseguindo.

P - Não sabe ler? E escrever, você já sabe?

Rafael - Mais ou menos.

P - O que é este mais ou menos?

Rafael - Mais ou menos, porque estou quase conseguindo.

P - Você sabe o que é o *WhatsApp*?

Rafael - Não.

P - É um aplicativo que tem no celular que serve para trocar mensagens com outra pessoa. (Diálogo 09-06-2015).

Rafael disse que sabia escrever mais ou menos, porém fez questão de enfatizar que estava quase conseguindo. Cabe destacar que ele tinha 6 anos e estava no segundo ano do Ensino Fundamental. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as crianças iniciam cedo o contato com a escrita escolar, mas o modo como ela é apresentada pode não gerar aprendizagem. De acordo com a professora, ele apresentava muitas dificuldades em

relação à apropriação da linguagem escrita. Isso também foi destacado por sua mãe durante um diálogo realizado com ela para saber um pouco sobre o contexto social e cultural em que viviam. Nesse diálogo, disse-me: “Ele se esforça bastante, mas precisaria de ajuda de um profissional.”, ao se referir às dificuldades que Rafael tinha em acompanhar os conteúdos dados em sala de aula. O ingresso das crianças com 5 e 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental não garante a apropriação da linguagem escrita, pois geralmente, nesse ano há apenas a antecipação de tarefas mecânicas de desenho das letras.

Rafael desconhecia o aplicativo *WhatsApp* e as inúmeras possibilidades nele existentes para escrever e dialogar com o Outro, porém, já utilizava os dispositivos digitais para jogar. As crianças, assim como Rafael, desde pequenas manuseiam os dispositivos digitais para acessar os jogos e aprendem algumas funções dos botões e das teclas que posteriormente utilizarão para escrever nesse suporte. De acordo com Souchier (2015), as inúmeras funções desses dispositivos demonstram as práticas da escrita contemporânea e configuram os modos de comunicação próprios dela. Ao manusear esses dispositivos, as crianças entram em contato com os atos de escrever, imersos em situações reais de escrita.

No processo de adaptação a esses novos modos de escrever, modificam sua maneira de pensar, seu comportamento e suas ações, porque “[...] os novos dispositivos digitais e os comportamentos do homem influem no modo como os discursos em língua escrita se manifestam e como as crianças podem aprender esse legado.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 252-253). O uso desses dispositivos no processo de alfabetização evidencia que o ato de escrever vai além do ensino de letras, palavras ou frases soltas e possibilita desviar o foco da escrita do ato motor e da transcrição da oralidade para a construção de enunciados, uma vez que “Ao romper o antigo laço entre textos e os objetos, entre cada discurso e sua materialidade própria, a revolução digital obriga a uma radical revisão dos gestos e das noções que associamos à escrita.” (CHARTIER, 2014, p. 32).

Na pesquisa relatada, antes de apresentar os recursos do aplicativo *WhatsApp*, as crianças puderam escolher seus interlocutores. Diferente das demais, Rafael rapidamente faz sua escolha.

P - Vamos escrever no *WhatsApp*, Rafael, e você poderá trocar mensagens com seus pais ou com um amiguinho.

Rafael - Pode ser com minha avó?

P - Pode. Ela mora em Marília?

Rafael - Não. Mora em Lins.

P - Ela tem celular?

Rafael - Tem.

P - Então você gostaria de trocar mensagem com sua avó?

Rafael - Sim. (Diálogo 09-06-2015).

Novamente a avó apareceu como protagonista no processo de imersão da criança no mundo da escrita, neste caso como interlocutora escolhida pelo neto, supostamente em virtude da distância que os separa. Ele percebeu que a escrita dialogada tem a função de estabelecer relação estreita e rápida com a avó. A escrita é sempre orientada a alguém e possui finalidades específicas, pois o ensino dos atos de escrever se dá durante a construção de enunciados para o *Outro*. Após a escolha e apresentação dos interlocutores, foram apresentados os recursos e as funções do aplicativo *WhatsApp*, conforme pode ser observado no diálogo abaixo.

P - Esse aqui é o *WhatsApp*, nós usamos para conversar com outras pessoas e podemos usar tudo que tem aqui. Nós temos as letrinhas, os números e aqui tem a tecla SYM. Quando a gente aperta, aparecem outros sinais como dois pontos, ponto final, e o ponto de interrogação, que se usa para fazer alguma pergunta. Tem esses sinais que usamos muito na matemática. Que mais a gente tem aqui?

Marcela - As carinhas.

P - Que também podemos usar. Por exemplo, você está triste, mas não quer escrever que está triste, aí você coloca uma carinha, a gente pode usar a escrita e colocar carinha também. Podemos usar tudo que temos aqui. Tudo que a gente precisa para escrever. Vamos conversar agora, a pessoa está bem longe e se chama Kátia. Está vendo que aqui aparecem umas palavrinhas e se apertar, aparecem outras? Isso aqui chama banco de dados. Aqui tem palavrinhas prontas que podemos usar também. Aqui também podemos mandar fotos, mandar o contato de outra pessoa, documento e podemos ligar. E como a gente sabe quando a pessoa recebeu a mensagem? O dela não fica, porque está desativado, então quando ela recebe ficam dois tiquinhos cinzas, em outros celulares ficam azuis, quando a pessoa lê a mensagem. E aqui em cima marca a hora que ela entrou e aparece quando ela está *online*. Certo? Então agora nós vamos escrever aí. Ok?

M - Ok. (Diálogo 14-03-2017).

Durante os contatos iniciais de Marcela com o aplicativo *WhatsApp*, enfatizei algumas das ações que ocorrem durante a troca de mensagens e mostrei a ela os signos verbais e não verbais que podem ser utilizados para escrever. Nessa relação comigo, com o interlocutor e com o instrumento digital, ela construiu seus enunciados e apropriou-se dos gestos necessários para escrever nesse suporte. A função discursiva ocupa o lugar central nas trocas de mensagens via *WhatsApp* e, aos poucos, enquanto escrevem, as crianças descobrem as inúmeras funções do aplicativo e as possibilidades que existem para inscrição de seus enunciados. De certo modo, isso se contrapõe às ideias que circulam no ambiente escolar, principalmente nos anos iniciais da escolarização, de que é preciso aprender o sistema alfabético e aprender a utilizar os instrumentos para, posteriormente, escrever. Elas aprendem os atos e os gestos necessários para escrever no momento em que escrevem, mas quando inseridas em situações dialógicas. A conversa instantânea no aplicativo *WhatsApp* não é

monólogo, mas um claro diálogo na concepção defendida por Volóchinov, e que se aproxima do diálogo oral face a face.

2.3 Diálogo na tela: Situação verbal, extraverbal e a construção dos enunciados

Para ampliar as discussões sobre o diálogo e compreender melhor as relações estabelecidas pelas crianças durante a troca de mensagens no aplicativo *WhatsApp*, busco apoio no conceito de *diálogo* nas obras de Jakubinskij (2015), de Vigotski (2009a) e de Volóchinov (2013; 2015; 2017). Conforme afirma Arena (2017a), tanto Vigotski quanto Volóchinov têm como base para suas discussões o conceito de diálogo de Jakubinskij. Volóchinov amplia esse conceito ao considerar que tudo é diálogo até mesmo o que é considerado como monólogo. Jakubinskij e Vigotski fazem distinção entre esses dois conceitos, ao considerarem que a linguagem escrita é de natureza monológica, porque é mais elaborada, mais abstrata e, portanto, menos espontânea do que a linguagem oral. Ela é denominada por Vigotski (2009a) como “linguagem-monólogo”, pois se trata de “[...] uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado, ao passo que qualquer situação de linguagem falada é, por si mesma e sem nenhum esforço por parte da criança, uma situação de conversação.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 313-314). Por outro lado, ele destaca que “Diferentemente do monólogo (especialmente escrito), a comunicação dialógica pressupõe um enunciado emitido de imediato. O diálogo é um conjunto de réplicas, é uma cadeia de reações.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 456) e, para Jakubinskij,

[...] o diálogo tem um caráter natural, essencialmente no sentido de que ele corresponde, enquanto alternância de ações e de reações, aos fatos sociais de interação nos quais o social se aproxima o mais perto possível do biológico (psicofisiológico). Se o diálogo é um fenômeno da “cultura”, ele é tanto quanto, senão mais do que o monólogo, um fenômeno da “natureza”. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 79).

Para Jakubinskij e Vigotski o diálogo é uma manifestação maior e menos elaborada da linguagem que o monólogo. Volóchinov amplia esse conceito ao dizer que “[...] o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219), ou seja, ele aponta a importância do diálogo na interação discursiva e ressalta que ultrapassa as fronteiras de uma

conversa face a face. A manifestação dos enunciados não se dá em situações abstratas, mas em situações concretas de interação com outras pessoas, portanto, para que a troca verbal se realize, é necessário no mínimo dois interlocutores, mesmo que esse não exista como pessoa real, visto que os enunciados são sempre orientados pelo Outro.

2.3.1 Troca de experiências entre os interlocutores: *massa aperceptiva e abreviaturas*

Durante a troca de mensagens na tela do dispositivo digital, as palavras foram escolhidas e organizadas pela necessidade de compreensão dos enunciados por parte dos interlocutores. Essa compreensão se dá quando há semelhança de “massa aperceptiva” entre eles, ou seja, quando possuem acervo cultural aproximado a respeito de um determinado assunto. Para Jakubinskij (2015, p. 97) “Se, ao perceber a última réplica, não temos consciência de que o que se diz foi compreendido e assimilado, haverá então pedido de repetição ou encerramento progressivo do diálogo.” Para que o diálogo continue, os interlocutores necessitam ter uma semelhança de massa aperceptiva.

O conceito de apercepção é utilizado por Jakubinskij para evidenciar “[...] a experiência, tanto interna quanto externa, e o conteúdo psíquico de um interlocutor no momento da percepção.” (IVANOVA, 2011, p. 245). Dito de outro modo, a massa aperceptiva está relacionada ao conjunto de vivências e de experiências que o sujeito adquiriu ao longo de sua vida. A incompreensão de um enunciado se dá porque os interlocutores não possuem o mesmo conhecimento a respeito do assunto em discussão. Esse conceito é utilizado por Jakubinskij para analisar a fala nos diálogos, mas aqui tentarei aproximações também com os enunciados escritos. O trecho extraído do diálogo entre Paulo e Márcia traz indícios dessa semelhança de massa aperceptiva.

06/10/2015, 9h15 - Márcia: E o que você gosta de fazer nos finais de semana, Paulo?
 06/10/2015, 9h20 - Paulo: Gosto de jogar vídeo game.
 06/10/2015, 9h21 - Márcia: Humm. Eu também gosto. Mas eu não tenho vídeo game. Eu jogo na casa dos meus amigos.
 06/10/2015, 9h21 - Paulo: E você?
 06/10/2015, 9h22 - Márcia: Meus pais moram em outra cidade. A cidade chama Limeira. Eu vim para Marília para estudar, por causa da universidade Unesp.
 06/10/2015, 9h23 - Márcia: Então, nos finais de semana, eu gosto de ir para Limeira visitar meus pais. E adoro viajar.
 06/10/2015, 9h24 - Paulo: Que jogo você gosta?
 06/10/2015, 9h26 - Márcia: Eu gosto de street fighter, do lego (senhor dos anéis e Harry Potter) e guitar hero. Você já jogou algum desses?
 06/10/2015, 9h27 - Paulo: Eu também gosto de viajar.
 06/10/2015, 9h28 - Paulo: Não.
 06/10/2015, 9h29 - Márcia: Street fighter é de luta. Guitar hero é de tocar guitarra. do lego é de fases, você tem que pegar moedinhas, etc.
 06/10/2015, 9h29 - Paulo: Batalha dos deuses.
 06/10/2015, 9h30 - Paulo: Legal
 06/10/2015, 9h30 - Márcia: O que é batalha dos deuses?
 06/10/2015, 9h32 - Paulo: Agora eu vou para o recreio.
 06/10/2015, 9h33 - Márcia: Ah Ta bom. Vamos conversar mais vezes.
 06/10/2015, 9h33 - Márcia: Prazer em conhecer você!
 06/10/2015, 9h33 - Márcia: Até mais!
 06/10/2015, 9h33 - Márcia: 😊 *a hora q você voltar do recreio me conta dos jogos.
 06/10/2015, 9h36 - Márcia: Eu quero saber!! 😊🎮🎮
 06/10/2015, 10h14 - Paulo: Eu também tenho jogo de corrida de carros. 🚗🎮
 06/10/2015, 10h20 - Paulo: Vamos conversar mais. 😊🌿
 06/10/2015, 10h22 - Paulo: Até logo. 🙌🐻

Figura 04 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 06-10-2015.

Os enunciados de Paulo se articularam com os de Márcia; as palavras escolhidas para inscrevê-los no suporte digital estavam carregadas de sentidos. No diálogo acima, diante da pergunta “E o que você gosta de fazer nos finais de semana, Paulo?” enviada por Márcia, houve uma resposta imediata por parte de Paulo: “Gosto de jogar vídeo game”, e no decorrer da conversa Márcia disse que também gostava de jogar. Paulo tinha 6 anos e Márcia 31, apesar da distância cultural existente entre os interlocutores, o diálogo se realizou porque havia algo comum entre eles em relação aos jogos. Essa experiência com os jogos os uniu e os levou a compreender os enunciados e, conseqüentemente, a permanecer no diálogo. Em outro momento durante as trocas de mensagens, Paulo retomou a conversa sobre os jogos e novos assuntos surgiram nessa relação com Márcia:

09/11/2015, 8h45 - Paulo : Bom dia ☺
 09/11/2015, 8h46 - Márcia: Bom dia! Tudo bem?
 09/11/2015, 8h47 - Paulo : Sim;
 09/11/2015, 8h47 - Márcia: É o Paulo?
 09/11/2015, 8h47 - Paulo : É você?
 09/11/2015, 8h48 - Paulo : Sim.
 09/11/2015, 8h48 - Márcia: Eu estou bem Também. Quanto tempo que a gente não se fala ne?!
 09/11/2015, 8h50 - Paulo : É verdade.
 09/11/2015, 8h53 - Paulo : O que você fez no domingo?
 09/11/2015, 8h54 - Márcia: Nossa Paulo , eu passei 20 dias na cidade de Palmas, no estado de Tocantins. Vc já foi para lá?
 09/11/2015, 8h56 - Márcia: Eu voltei ontem a noite p Marília
 09/11/2015, 8h58 - Paulo : Não, nunca fui.
 09/11/2015, 9h00 - Paulo : O que você foi fazer lá?
 09/11/2015, 9h01 - Márcia: Eu trabalhei como voluntária nos 1. Jogos mundiais dos povos indígenas. Tinha competição de arco e flecha, arremesso de lança, canoagem, cabo de força, futebol... foi bem legal. Tinha indígena do mundo inteiro: Canadá, Bolívia, Nova Zelândia, México, Estados Unidos, Brasil, etc.... E o que vc fez no domingo?
 09/11/2015, 9h06 - Paulo : Você jogou vídeo game?
 09/11/2015, 9h07 - Paulo : Otima viagem
 09/11/2015, 9h07 - Márcia: ☺👍
 09/11/2015, 9h09 - Paulo : Eu gostei do arco e flecha
 09/11/2015, 9h11 - Márcia: É muito legal!!!
 Antes da viagem eu joguei street fighter na casa de um amigo. Perdi quase todos os rounds. Estou muito ruim. ☹️ Eu estou curiosa p saber o q é batalha dos deuses q vc ainda não me contou.
 09/11/2015, 9h11 - Paulo : Como é o índio?
 09/11/2015, 9h16 - Márcia: Bom.... cada índio tem seus costumes. Tem índio q usa cocar p cima, tem índio q usa um cocar na horizontal, tem índio q não usa cocar. Tem índio q gosta de usar celular, escutar sertanejo, tem índio q só escuta as músicas que o povo dele inventou. Tem índio q mora em casa de barro e dorme em cama. Tem índio q mora em oca de palha e dorme em rede. Cada povo e aldeia é diferente da outra.
 09/11/2015, 9h18 - Paulo : O que é street fighter?
 09/11/2015, 9h20 - Márcia: É um jogo de luta
 09/11/2015, 9h20 - Márcia: De vídeo game

Figura 05- Diálogo de Paulo com Márcia no dia 09-11-2015.

O acervo dos conhecimentos já apropriados por Paulo na relação com o Outro e com os objetos culturais configura a sua massa aperceptiva. Somente o conhecimento da língua não é suficiente para a compreensão.

Quando os interlocutores compartilham a mesma massa aperceptiva, é possível que compreendam um diálogo mesmo quando há omissão de palavras ou letras em um discurso. Para Vigotski “A proximidade psicológica dos interlocutores cria entre os falantes uma identidade de apercepção, o que, por sua vez, é momento determinante para se compreender por insinuação, para a abreviação da linguagem.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 460). Quando não há compatibilidade de apercepção entre os interlocutores, por mais que o discurso seja desenvolvido, não será ou será pouco compreendido. Quando não há semelhança entre as massas aperceptivas, faz-se necessário a ampliação do repertório cultural dos envolvidos para que os enunciados sejam compreendidos para que, assim, o diálogo prossiga. Essa situação pode ser observada no diálogo entre Márcia e Paulo (fig. 5), quando ela, ao relatar a experiência vivida durante os jogos mundiais dos povos indígenas na cidade de Tocantins, o provocou a elaborar perguntas para que pudesse compreender melhor seus enunciados. No trecho abaixo, ele dialoga comigo durante a elaboração dessas perguntas.

P - Será que ela gostou da viagem? Será que gostou do povo indígena? Será que eles são como aparecem na televisão ou nos livros? O que mais você quer saber?

Paulo - Como que é um índio?

P - Você quer perguntar para ela?

Paulo - O índio. (Paulo escreve na tela).

P - Então é a **O**, e é separadinha. Índio tem um acento. Ponto de ...?. Pode mandar. Vamos ver o que ela respondeu?

Paulo - É muito legal antes da viagem eu joguei...

P - *Street Fighter* é aquele de luta?

Paulo - Eu nem sei o que que é isso.

P - Você pode perguntar então.

Paulo - *Na casa de um amigo eu perdi quase todos os rounds. Eu estou curiosa para saber o que é batalha dos Deuses que você ainda não me contou.* (Leitura da mensagem enviada por Márcia).

P - Você quer saber alguma coisa dela aqui? Você não sabe o que é *Street Fighter*. Você quer perguntar o que é isso? Como você pode perguntar isso?

Paulo - O que é *Street Fighter*?

P - Pode mandar?

Paulo - Pode.

P - Ela respondeu como é o índio, vou ler para você. *Bom cada índio tem seus costumes. Tem índio que usa cocar para cima, tem índio que usa cocar na cabeça na horizontal, de lado, para cima, tem índio que não usa cocar, tem índio que gosta de usar celular escutar sertanejo e tem índios que só escuta as músicas que o povo dele inventou. Tem índio que mora em casa de barro e dorme na cama, tem índio que mora em oca de palha e dorme em rede. Cada povo de uma aldeia é diferente do outra.* (Leitura da mensagem enviada por Márcia).

Paulo - O que é cocar?

P - Vai perguntar? Então dá só um espacinho e colocar ponto de...?

Paulo - Interrogação.

P - Pode mandar. Ela falou que *Street Fighter* é um jogo de luta de vídeo game. E aí?

Paulo - Eu não perguntei isso.

P - Você perguntou o que é *Street Fighter*. Ela falou que é um jogo de luta de vídeo game. Você conhece? Não? O que mais você vai falar com ela?

Paulo - O que é cocar, Márcia? Ela não respondeu.

P - Será que ela tem alguma foto de lá? Para você ver como é o índio.

Paulo - Eu acho que ela está procurando.

P - Mas você não pediu. Pode pedir, se ela tiver, vai enviar.

Paulo - Agora estou com dúvida no que escrever. *Cocar é um ornamento que os índios colocam na cabeça pode ser de palha com penas de aves, por exemplo.* (leitura da mensagem enviada por Márcia).

P - Então é alguma coisa que eles colocam na cabeça. Você já viu? Você quer ver?

Paulo - Quero.

P - Podemos perguntar se ela não tem nenhum para te mostrar? Como você pode escrever?

Paulo - Você tem uma foto para me mostrar?

P - Oh, para *me* essa aqui é separada *me mostrar*. É uma pergunta?

Paulo - É.

P - Pode mandar?

Paulo - Pode.

P - *Você conseguiu ver* (leitura da mensagem enviada por Márcia).

Paulo - Não.

P - Estamos tentando, mas a internet está ruim.

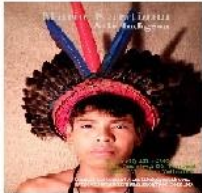
Paulo - O que significa essa carinha?

P - Parece tímido, com vergonha. Você quer uma triste? *Eu não tenho nenhuma foto salva no meu celular* (leitura da mensagem enviada por Márcia). Fala que depois eu mostro para você.

Paulo - Que pena. (Diálogo 09-11-2015).

Ao responder as perguntas “Como que é um índio?” e “O que é cocar?” enviados por Paulo, Márcia amplia a massa aperceptiva dele a respeito desse assunto. É nesse movimento dialógico que ele tem a possibilidade de aprender a linguagem escrita com toda sua carga cultural. A continuação do diálogo entre Paulo e Márcia pode ser vista na figura 6.

09/11/2015, 9h22 - Paulo: O que é cocar?
 09/11/2015, 9h26 - Márcia: Cocar é um ornamento que os índios colocam na cabeça. Pode ser de palha com penas de aves, por exemplo
 09/11/2015, 9h31 - Paulo: Você tem uma foto pra me mostrar?
 09/11/2015, 9h32 - Márcia: Hum... Perai
 09/11/2015, 9h36 - Márcia: <http://www.google.com.br/search?q=o+que+%C3%A9+cocar&client=ms-android-samsung&hl=pt-BR&source=android-browser-type&v=141400000&prmd=isvn&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CacQAUoAWoVChMIorDDqJaDyQIVxAuQCh3fdQOE>
 09/11/2015, 9h36 - Márcia: Veja se você consegue ver nesse link
 09/11/2015, 9h37 - Márcia: E nesse também
 09/11/2015, 9h37 - Márcia: <http://www.google.com.br/search?q=o+que+%C3%A9+cocar&client=ms-android-samsung&hl=pt-BR&source=android-browser-type&v=141400000&prmd=isvn&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CacQAUoAWoVChMIorDDqJaDyQIVxAuQCh3fdQOE>
 09/11/2015, 9h43 - Márcia: Conseguiu ver?
 09/11/2015, 9h45 - Paulo: Não 😞
 09/11/2015, 9h49 - Márcia: Será q é a internet?
 09/11/2015, 9h50 - Márcia: Eu não tenho nenhuma foto salva no meu celular
 09/11/2015, 9h52 - Paulo: Que pena 😞
 09/11/2015, 9h53 - Márcia: Olha agora. Consegui salvar
 09/11/2015, 9h53 - Márcia: 

09/11/2015, 9h55 - Paulo: Sim, a internet esta devagar
 09/11/2015, 9h55 - Márcia: 

09/11/2015, 9h56 - Márcia: 👍
 09/11/2015, 9h56 - Paulo: EU gostei da foto. 😊
 09/11/2015, 9h57 - Márcia: Tem vários tipos de cocares. 😊
 09/11/2015, 9h58 - Paulo: Você usou? 😊
 09/11/2015, 9h59 - Márcia: Eu usei um. Hehe Mas só para tirar uma foto. A foto está no computador. Em outro momento eu vou passar para o meu celular e te mando, ok?
 09/11/2015, 10h01 - Paulo: Tudo bem.
 09/11/2015, 10h02 - Paulo: eu vou pra o intervalo 😊
 09/11/2015, 10h02 - Márcia: Ta bom. Bom intervalo
 09/11/2015, 10h03 - Márcia: 😊

Figura 06 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 09-11-2015.

A compreensão dos enunciados possibilita ao sujeito posicionar-se de modo responsivo em relação às palavras do Outro, como fez Paulo frente aos enunciados enviados por Márcia. No diálogo, além de levar em conta os conhecimentos que o interlocutor possui, faz-se necessário levar em conta também os seus valores sociais. Na situação descrita acima, a interlocutora foi quem ajudou na ampliação da massa aperceptiva de Paulo. Na situação abaixo, Cristina foi quem ajudou a ampliar a massa aperceptiva de Camila, sua interlocutora.

29/10/2015, 14h05 - Camila: Qual materia você mais gosta

29/10/2015, 14h06 - Cristina: Artes 🎨🍁

29/10/2015, 14h07 - Cristina: E você 😊

29/10/2015, 14h07 - Camila: Inglês USGBRU

29/10/2015, 14h08 - Camila: Eu também gosto de artes

29/10/2015, 14h09 - Cristina: Você gosta do dia das bruxas? 🎃👻👹

29/10/2015, 14h09 - Camila: 🍁

29/10/2015, 14h10 - Camila: Sim

29/10/2015, 14h11 - Camila: 🎃👻👹👹👹👹👹

29/10/2015, 14h18 - Cristina: Você já assistiu filme coração de tinta?

29/10/2015, 14h19 - Camila: Não, é bonito?

29/10/2015, 14h21 - Cristina: Sim

29/10/2015, 14h22 - Camila: Você já assistiu Frozen?

29/10/2015, 14h24 - Camila:



29/10/2015, 14h24 - Cristina: Sim

29/10/2015, 14h26 - Cristina: Vou mandar sinopse do filme coração de tinta

29/10/2015, 14h26 - Cristina:

O filme conta a história de Meggie (Eliza Bennett), uma garota encantada pelas histórias de aventuras que lê nos livros. Certo dia ela descobre que seu pai Mo (Brendan Fraser), com quem mora sozinha desde o desaparecimento de sua mãe, tem poderes mágicos de trazer os personagens dos livros à vida quando lê trechos em voz alta. O vilão Capricórnio (Andy Serkis) aparece das páginas do livro Coração de Tinta para roubar os poderes de Mo e agora, com a ajuda de seus amigos, Meggie e seu pai entram no mundo encantado dos livros para impedir Capricórnio e talvez encontrar sua mãe perdida.

Perfow
Mais quem não gosta de ler?

Sinopse do filme
"Coração de tinta"
enviado de Cristina
para Camila.

29/10/2015, 14h28 - Camila: Vamos ler. Obrigada!!

29/10/2015, 14h29 - Camila: Quero assistir

29/10/2015, 14h30 - Cristina: Até mais outro dia Voltaremos a conversar

29/10/2015, 14h30 - Camila: Ok. Até mais!!

29/10/2015, 14h30 - Camila: 🙌🙌🙌🙌🙌

Figura 07 - Diálogo de Cristina com Camila no dia 29-10-2015

Incentivada por mim, Cristina envia a *sinopse* do filme e, desse modo, amplia um pouco o acervo cultural de Camila a respeito do assunto. No trecho abaixo, Cristina dialoga comigo sobre o conteúdo do filme, e seu conceito da palavra *sinopse* é ampliado.

P - E ela do que gosta? Pode falar de coisas que não estejam relacionadas somente à escola, Ok?

Cristina - Vou perguntar se a Camila já assistiu o filme Coração de Tinta. *Você já.*

P - Então vamos lá. Lembra da palavrinha *já* que eu já falei? *Já* é com?

Cristina - **J** já.

P - E tem pronta.

Cristina - *Já assis...*

P - Você viu que apareceu ali? *Assistiu.*

Cristina - *Assistiu o filme coração de tinta.*

P - Muito legal esse filme, né? Oh, *you* já assistiu só filme. Aqui é com **L** e não **U**.

Cristina - Filme. *Como é o filme coração de tinta?* (lendo)

P - Como que é?

Cristina - É tão lindo o filme.

P - Lembra o que acontecia quando o cara lia?

Cristina - A mulher dele entrou dentro de uma página do livro e ele tinha que procurar um livro que se chama *Coração de tinta*.

P - Ela perguntou se é bonito?

Cristina - Sim.

P - Fala que vamos enviar a sinopse.

Cristina - O que é isso?

P - É um resumo do filme. Abre o *google* aqui e coloca sinopse *Coração de tinta*.

Cristina - A gente vai assistir?

P - Não, só vamos ver a sinopse. Apareceu aqui embaixo essa última. Sinopse do filme *coração de tinta*.

Cristina - Do filme.

P - Não, lembra que na palavra filme tem a **L**: filme *Coração de tinta*

Cristina - *Coração*.

P - Apareceu já, você abre esse primeiro.

Cristina - *O filme conta a história de Meg* (Lendo a sinopse)

P - A gente pode fazer isso daqui. Tira um *print* da tela e envia para ela que aí você não precisa escrever tudo, entendeu?

Cristina - Ahan.

P - Fala que você vai enviar a sinopse?

Cristina - Vou mandar a sinopse. (microfone)

P - *Sinopse* escreveu errado, vai lá que eu falo **S I**, aqui, já apareceu. Sinopse do quê?

Cristina - Do filme *coração de tinta*.

P - Agora vai aqui para anexar a imagem.

Cristina - Enviar.

P - Isso!

Cristina - *Vamos ler, obrigada.* Até mais outro dia voltaremos a conversar (áudio). (Diálogo 29-10-2015).

É nesse movimento das interações, das trocas e das negociações que Cristina escreve seus enunciados no suporte digital. O filme já visto por ela se tornou assunto no diálogo com Camila, sua interlocutora e o conceito de *sinopse* passa a fazer parte da massa aperceptiva de ambas, ainda que de forma embrionária. Nessas situações, as palavras começam a receber valores ideológicos, se modificam e modificam o psiquismo humano. A ampliação do acervo cultural possibilita as trocas verbais entre os interlocutores. Segundo Jakubinskij,

Compreendemos e percebemos melhor ainda a fala de outrem em uma conversa quando nossa massa aperceptiva tem muito em comum com aquela do nosso interlocutor. É isso o que faz com que a fala de nosso interlocutor possa estar incompleta e muito alusiva; e inversamente, quanto maior a

diferença entre as massas aperceptivas dos interlocutores, maior a dificuldade de compreensão. (JAKUBINSKI, 2015, p. 93).

Fica evidente que quando há diferenças significativas entre as massas aperceptivas dos interlocutores em torno de um assunto específico, há um aumento da dificuldade de compreensão. Por isso, é essencial que as crianças tenham momentos dentro e fora da escola para aprender com suas próprias vivências e experiências, mas também com as vivências e experiências de outras pessoas. Nos diálogos construídos, as crianças negociaram com seus interlocutores para compreender seus enunciados.

As réplicas dos interlocutores ajudaram na ampliação da massa aperceptiva das crianças. Isso só foi possível porque estavam inseridas em situações reais de trocas discursivas, sendo palavras utilizadas na construção dos enunciados signos verbais ideológicos, em vez de sinais, na acepção de Volóchinov. (2017).

Nessa relação dialógica com o Outro e com apoio dos recursos do *smartphone*, Cristina construiu seu enunciado, conforme pode ser observado nas telas abaixo.

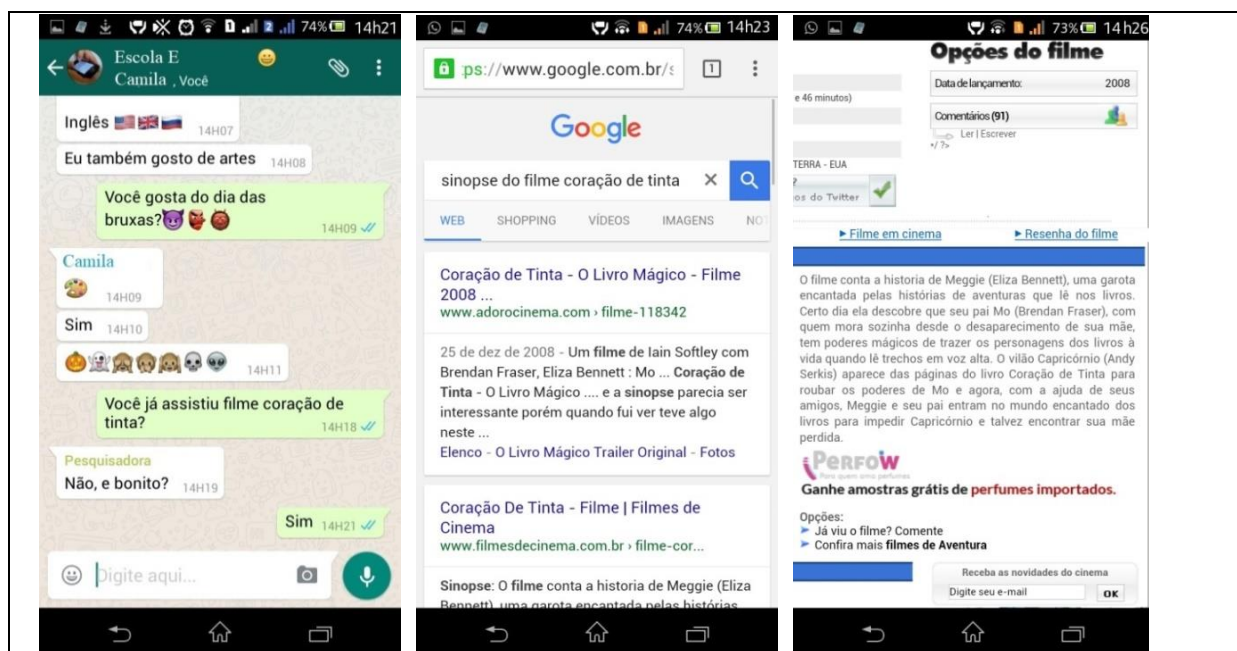


Figura 08 - Diálogo de Cristina com Camila no dia 29-10-2015.

Os *prints* acima evidenciam que o modo de escrever no suporte digital não é linear e nem estático. A criança lidou com diversos recursos gráficos e com os hipertextos. De acordo com Souchier (1996, p. 112-113) “As gerações atuais e o prometido desenvolvimento dos hipertextos reabilitam a história do texto através do espaço da tela. As grandes telas e a multiplicação das janelas favorecem o protagonismo associativo dos escritos.”. Esse novo modo de lidar com os textos modifica o modo de pensar a linguagem escrita, porque “[...] a

tela não é uma página, mas sim um espaço de três dimensões, que possui profundidade e que nele os textos brotam sucessivamente do fundo da tela para alcançar a superfície iluminada.” (CHARTIER, 2002, p. 31). É nesse espaço que os enunciados de Cristina ganham sentidos.

Para Jakubinskij (2015) e Vigotski (2009a), as abreviaturas ilustram o fenômeno da apercepção. Cabe destacar que esses autores não fazem distinção entre abreviaturas e abreviações, mas nesta tese utilizo o termo abreviatura para me referir ao modo de escrever uma palavra com apenas algumas letras, por exemplo, **TB** para *também*, **BJ** para *beijo* entre outras, que são utilizadas nas mensagens via *WhatsApp*, que diferem de abreviação, que seria a eliminação de parte de uma palavra, por exemplo, **moto** para *motocicleta*, **cine** para *cinema* etc.

Vigotski com base nos estudos sobre abreviatura feitos por Jakubinskij, afirma que “[...] a compreensão por suposição e o enunciado por insinuação a ela correspondente, sob a condição de que se conheça o assunto, e certa generalidade de massas aperceptivas nos interlocutores desempenham um imenso papel no intercâmbio verbal.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 450). O interlocutor necessita saber do que se trata para que possa entender os enunciados e as palavras que são abreviadas.

A questão das abreviaturas foi um drama vivenciado por mim, porque eu queria que as crianças escrevessem as palavras inteiras. No entanto, os interlocutores enviavam as palavras abreviadas, conforme o trecho destacado do diálogo entre Paulo e Márcia.

06/10/2015, 8h53 - Paulo : Bom dia 😊

06/10/2015, 8h53 - Márcia: Bom dia! *

06/10/2015, 8h53 - Márcia: Como você chama?

06/10/2015, 8h54 - Paulo: Paulo

06/10/2015, 8h55 - Márcia: Olá Paulo!

06/10/2015, 8h56 - Paulo: Onde você mora?

06/10/2015, 8h57 - Márcia: Eu moro perto do bosque. Você conhece o bosque?

06/10/2015, 8h58 - Paulo: Sim

06/10/2015, 9h01 - Paulo: Quantos anos você tem?

06/10/2015, 9h02 - Márcia: Eu gosto bastante de passear lá. Esses dias eu fui lá e vi um monte de cutias.

06/10/2015, 9h03 - Márcia: Você já viu as cutias **q** moram lá? → Abreviatura

06/10/2015, 9h03 - Márcia: Eu tenho 31 anos. E você?

06/10/2015, 9h06 - Paulo: Como é a cutia?

06/10/2015, 9h06 - Márcia: Espera um pouco que eu vou procurar uma foto para você ver.

06/10/2015, 9h08 - Paulo: Eu tenho 8 anos.

06/10/2015, 9h09 - Márcia: Legal. :)

06/10/2015, 9h09 - Márcia: Ele é um roedor

06/10/2015, 9h09 - Márcia:  (arquivo anexado)

06/10/2015, 9h09 - Márcia: No bosque tem um mooonte!!!

06/10/2015, 9h10 - Márcia: Eles são bem bonitinhos

06/10/2015, 9h14 - Paulo: Legal 😊. Parece um esquilo.

06/10/2015, 9h14 - Márcia: É verdade. Eu também acho.

Figura 09- Diálogo de Paulo com Márcia no dia 06-10-2015.

No diálogo, Paulo compreende os enunciados enviados por Márcia, porém ao lê-los, se depara com o uso da abreviatura “Você já viu as cutias **q** moram lá?” e diz “Essa **Q** aqui eu não entendi.”. Diante da necessidade de compreender a palavra abreviada, Paulo dialoga comigo:

P - E agora, que mais você vai escrever?

Paulo - Ela vai responder? Respondeu.

P - Ah, ela está falando do bosque. O que ela está falando aí?

Paulo - *Eu gosto bastante, esses dias eu fui lá e vi um monte de cutias.* Acho que ela leu errado. (leitura da mensagem recebida)

P - Por que ela leu errado?

Paulo - Essa **Q** aqui eu não entendi. *Eu tenho 31 anos e você?*

P - O que você não entendeu?

Paulo - Isso daqui.

P - *Você já viu as cutias que moram lá?* Ela colocou só a **Q**, não colocou a **U** e a **E**. Você já viu as cutias que moram lá? Você sabe como elas são? (leitura da mensagem recebida).

Paulo - Não.

P - Você quer falar para ela?

Paulo - Eu acho que vou falar.

P - O que você vai falar?

Paulo - *Como.*

P - Ah! Você já sabia mexer aí?!

Paulo - *Como é a cutia?* (pergunta direcionada a Márcia)

P - É uma pergunta, né?

Paulo - É.

P - Cadê o pontinho de interrogação?

Paulo - Aqui. (Diálogo 06-10-2015).

As abreviaturas não surgiram na era digital, portanto o seu uso nesses dispositivos digitais apenas reaviva modos históricos de inscrição da escrita. Situação semelhante foi vivenciada por Marcos durante a troca de mensagens com sua mãe. Em diálogo comigo, pergunta sobre a abreviatura utilizada por ela:

P - Como você sabe que ela recebeu?

Marcos - Porque tem dois risquinhos azuis. Quando não recebeu não fica azul. O que é **Td**?

P - **Td**? *Oi filho, tudo bem?* Ela abreviou. (leitura da mensagem recebida).

Marcos - *É outra professora?* (pergunta direcionada a sua mãe).

P - Fala que eu mudei o número do celular. (Diálogo 17-8-2015).

No *print* à esquerda consta o uso da abreviatura, linguagem habitualmente utilizada nas conversas instantâneas, nos *chats* e nas redes sociais, porém desconhecida por Marcos. Após a leitura ampliada do enunciado “Oi filho, tudo bem?” feita por mim, ele compreende o enunciado e isso suscita uma resposta ativa por parte dele, que pode ser visualizada no *print* à direita.

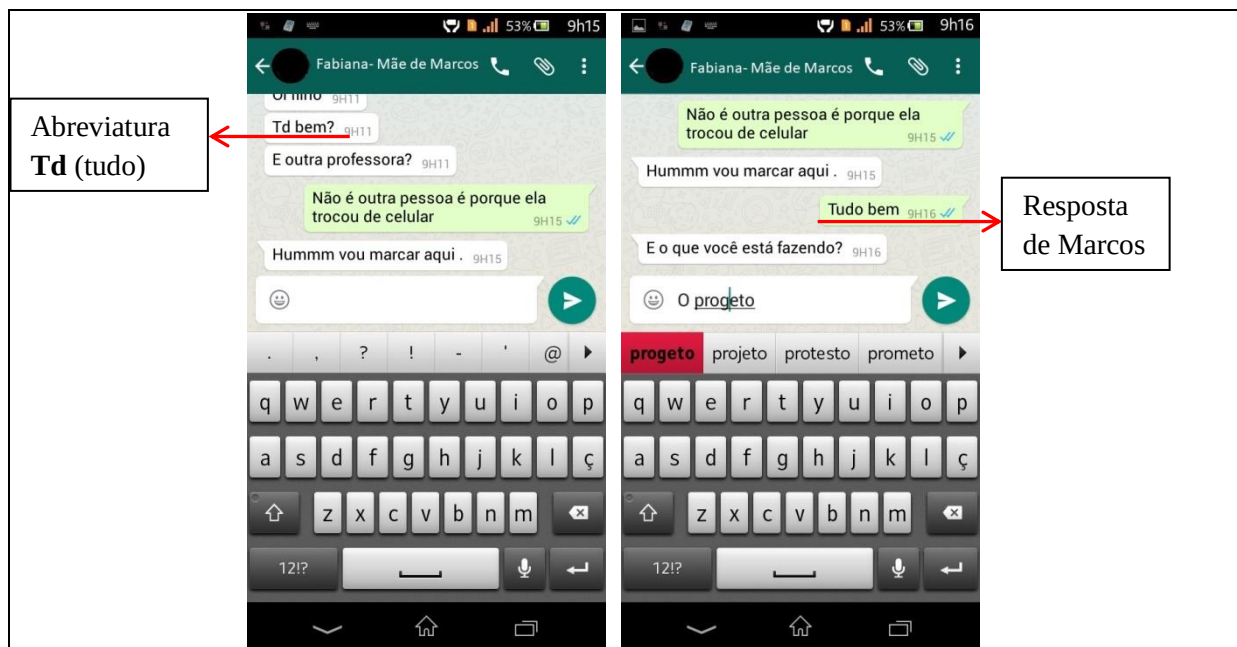


Figura 10 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 17-08-2015.

A mãe de Marcos foi quem mais enviou mensagens com abreviaturas. Apesar das críticas existentes em relação a elas, a criança necessita entrar em contato com essa forma de escrever para saber quando e onde utilizá-las e, além disso, também para compreender os enunciados alheios. Para Jakubinskij,

As diferentes abreviações são também uma boa ilustração do fenômeno da apercepção na percepção da fala. Decifram-se as iniciais de um nome e de um sobrenome (A. M. Ivanov) e se lê “Anatolij Matveevic” ou “Alexandre Mixailovic” em função do conteúdo de nossa massa aperceptiva. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 88-89).

O conteúdo da massa aperceptiva indica o modo como a abreviatura será decifrada, porque se “conseguimos completar o que falta, isso se deve a certa semelhança entre as massas aperceptivas dos dois correspondentes, ou à *estereotipia* do tema enunciado.” (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 89, grifos do autor), ou seja, também há compreensão quando o tema é recorrente no meio em que vivem os interlocutores. No *print* a seguir também durante a troca de mensagens de Marcos com sua mãe, constam outras abreviaturas.

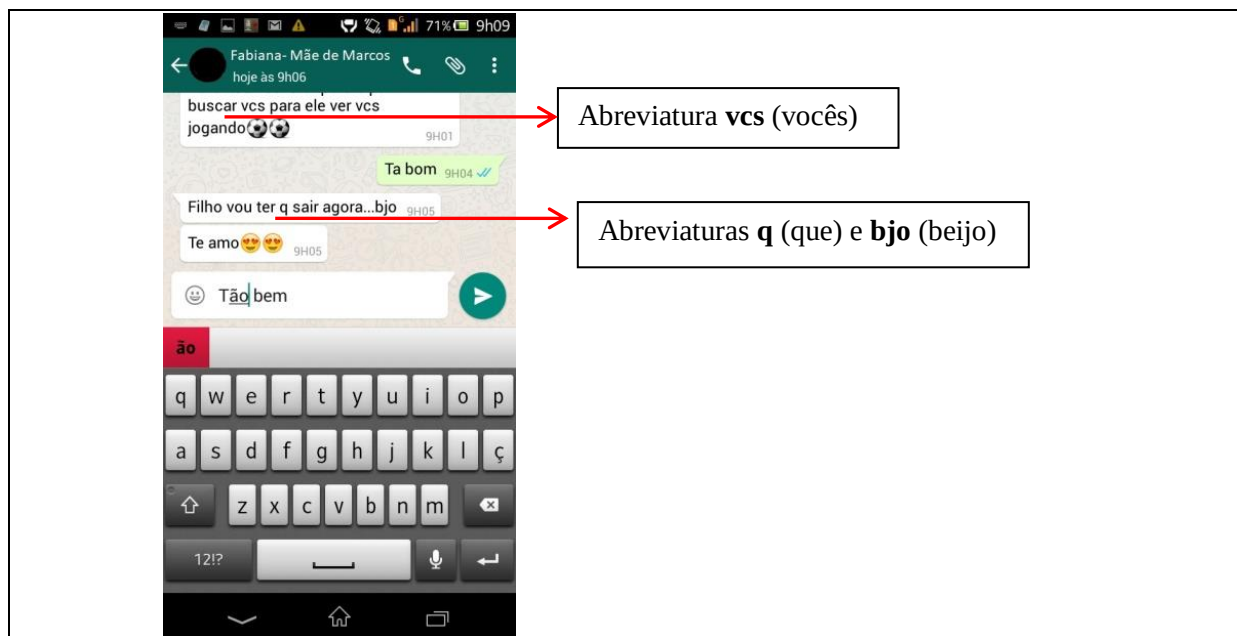


Figura 11 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 15-09-2015.

Na escrita via *WhatsApp*, os *emoticons* e as interjeições, o riso e as próprias palavras dão a entonação. Diante da ampliação da palavra no enunciado há a compreensão, portanto se torna possível uma contrapalavra por parte de Marcos:

Marcos - O que é aqui **VCS**?

P - Vocês. **VCS** é *vocês*; ela abreviou.

Marcos - Ah, *então vou falar para o pai ir buscar vocês para ele ver vocês jogando*. Tá bom. Eu posso enviar?

P - Pode. (Diálogo 15-09-2015).

O uso de abreviaturas é um modo de escrever bastante criticado pelos professores, conhecido por *internetês*, geralmente associado à linguagem utilizada no meio virtual. A crítica gira em torno da ideia de que ao usar as abreviaturas, o aluno não se apropria corretamente das formas ortográficas das palavras, mas, como afirmamos antes, elas não surgiram com a tecnologia. Já eram utilizadas, por exemplo, pelos latinos na Roma antiga, conforme destaca Desbordes:

Os latinos sabiam muito bem, e por experiência, que é possível contentar-se com alguns sinais em lugar de escrever com todas as letras (*perscribere*), que se pode evitar dispêndio de espaço, de trabalho e de tempo, em suma, frustrar as qualidades - defeitos que caracterizam a escrita diante da palavra. (DESBORDES, 1995, p. 185, grifos do autor).

Esse modo de escrever dos latinos é utilizado atualmente com maior intensidade nas conversas via *WhatsApp*. Existe uma multiplicidade de signos não verbais que podem

substituir letras, palavras e até enunciados. Ainda Desbordes, sobre os latinos e as abreviaturas, afirma que

[...] o princípio alfabético que rege, bem ou mal, a escrita comum é abandonado. Uma abreviação, inicial de um prenome, por exemplo, não remete a um som, de conformidade com esse princípio, porém a toda uma palavra que possui, além disso, formas variáveis: segundo os contextos, a inicial M será lida *Marcus*, *Marcoo*, *Marci*... Foi mesmo possível utilizar as abreviações para não ter de tomar partido sobre a forma de uma palavra. (DESBORDES, 1995, p. 185, grifos do autor).

Ao lidar com as abreviaturas nas escritas virtuais, a criança aprende a escrever por meio do sistema gráfico, porque não é possível estabelecer uma relação com a oralidade no tocante à palavra estendida, uma vez que na abreviatura não há a possibilidade de correspondência entre fonema e grafema do termo em sua totalidade. Nessa conduta, é utilizado todo o conjunto de caracteres, em vez de somente as letras do alfabeto. De acordo com Bajard e Arena,

Os duelos clássicos entre as unidades iniciais de construção da escrita - ou fonemas ou letras ou sílabas ou palavras - nunca tomaram em consideração os caracteres, nascidos com os estudos tipográficos, atualmente alojados nos teclados. Os caracteres, considerados portadores silenciosos de sentido, unidades na construção do discurso, remetem a atenção para outras unidades, para os enunciados da língua escrita, criados pelos atos culturais do homem. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 255).

Os múltiplos caracteres do teclado virtual dos dispositivos digitais são elementos técnicos, mas uma vez inseridos em uma palavra ou em um enunciado tornam-se unidades plenas de sentido, porque fazem parte do todo que é o discurso verbal. As unidades são partes vivas e indecomponíveis dos enunciados e o caractere é “[...] *a menor unidade visual capaz de provocar uma mudança de significado* [...]” (BAJARD, 2016, p. 218-219, grifos do autor).

Os enunciados se materializam nas palavras e são construídos com auxílio das unidades da língua, palavras, orações e uma infinidade de caracteres com funções específicas dentro do sistema gráfico, considerados como unidades no nível visual. (BAJARD, 2006). Diante da escrita abreviada se recorre ao gráfico para compreender a linguagem comum entre os interlocutores, que é dada pelo contexto. Conforme destaca Desbordes, “[...] para um olhar não habituado, não é imediatamente evidente que P.I.R.P.Q.I.S.I.F.P.R.E.A.D.P signifique *populum iure rogavit populusque iure sciuit in foro pro rostris ex ante diem pridie* [...]” (DESBORDES, 1995, p. 185, grifos do autor). Somente o contexto e o conteúdo da massa aperceptiva possibilitam a compreensão dos enunciados abreviados.

2.3.2 Situação *extraverbal* e o Outro na escrita pelo *WhatsApp*

A situação *extraverbal* é constitutiva dos enunciados e auxilia as crianças na construção do enunciado implícito, uma vez que é ela quem dirige a escolha das palavras que irão compor os enunciados escritos e construídos pelos interlocutores. Para Volóchinov, “A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e mantém com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 77). Em relação a isso, Vigotski destaca que “[...] o enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 465).

Não é possível compreender o todo do enunciado apenas com seus aspectos linguísticos, mas os interlocutores necessitam compartilhar uma mesma situação extraverbal, ou seja, deve haver semelhança das massas aperceptivas em relação ao tema, porque isso possibilita a construção de um enunciado com elipses, com partes subtendidas, não claramente ditas, mas compreendidas pelos interlocutores mesmo com abreviaturas.

Durante a escrita com o aplicativo *WhatsApp*, algumas crianças trocaram mensagens com a família, mas, por compartilharem de uma mesma situação extraverbal, muitos enunciados ficavam subtendidos pelos interlocutores, mas incompreensíveis para mim. Em diversos momentos insisti para que explicitassem mais para que eu pudesse compreender os enunciados e o tema. Os *prints* evidenciam essa situação durante a troca de mensagens entre Júlia e sua mãe:

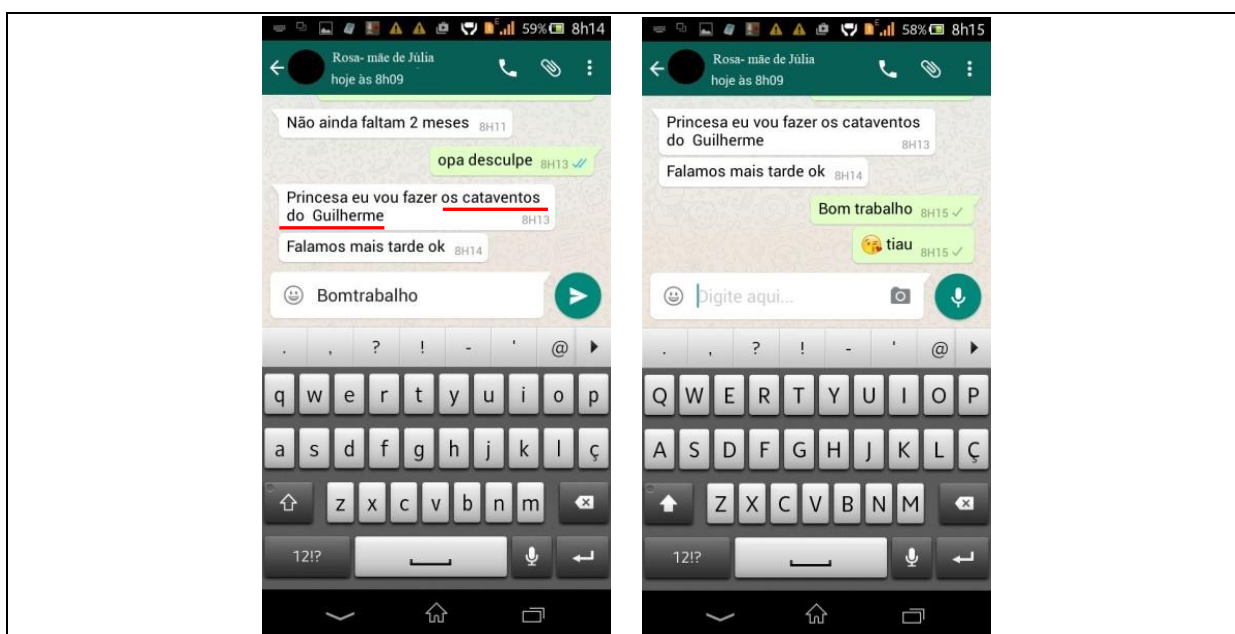


Figura 12 - Diálogo de Júlia com Rosa no dia 01-09-2015.

Por não compreender o que seria “catavento do Guilherme” do enunciado enviado pela mãe de Júlia, pedi a ela que compartilhasse elementos da situação extraverbal para que eu pudesse entender aquele enunciado, pois somente o signo verbal não me possibilitou compreendê-lo. O diálogo abaixo amplia a situação extraverbal propiciada pelas explicações de Júlia.

Júlia - Eu esqueci o mês de aniversário da minha irmã. Catavento do Guilherme.

P - O que é *catavento do Guilherme*?

Júlia - É que minha mãe faz tiara e um monte de coisas e ela está fazendo catavento do chá de bebê do Guilherme que é filho da irmã gêmea dela.

P - Ela tem irmã gêmea?

Júlia - Tem. E aí tem um bebê dentro da irmã dela e é menino chamado Guilherme e está chegando o chá de bebê e ela tem que fazer a decoração.

P - Entendi. Então vamos ver o que ela escreveu. *Falamos mais tarde. Ok?* O que você vai falar para ela?

Júlia - Bom trabalho. (diálogo 01-09-2015).

Quando há a explicitação oral detalhada como foi feita por Júlia, o que estava subtendido ficou claro, porque o horizonte espacial dos interlocutores foi compartilhado e, isso possibilitou que o interlocutor acrescentasse informações aos conhecimentos que já possuía e compreendesse o todo do enunciado. Para Volóchinov,

[...] a situação extraverbal não é tão somente a causa externa da enunciação, nem atua sobre esta como uma força mecânica externa. Não; a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica. Portanto, uma enunciação da vida real, enquanto um todo pleno de sentido, compõe-se em duas partes: 1) de uma parte realizada verbalmente e 2) do subtendido. É por isso que se pode comparar uma enunciação da vida real com um “entinema”. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 79).

De acordo com o autor, a situação extraverbal é composta por aquilo que já está posto no enunciado e também pela parte subtendida em relação a ele. Ele compara o enunciado da vida real, ou seja, produzido nas relações sociais como um “entinema”, ou seja, um argumento no qual um dos enunciados fica subtendido.

Rafael escreveu na tela apenas algumas palavras como “bom”, “feliz” e o nome de seu irmão “Lorenzo” (fig. 13), mas, no diálogo comigo, descrito abaixo, entendeu que seu enunciado necessitava ser ampliado a fim de que sua avó pudesse compreendê-lo:

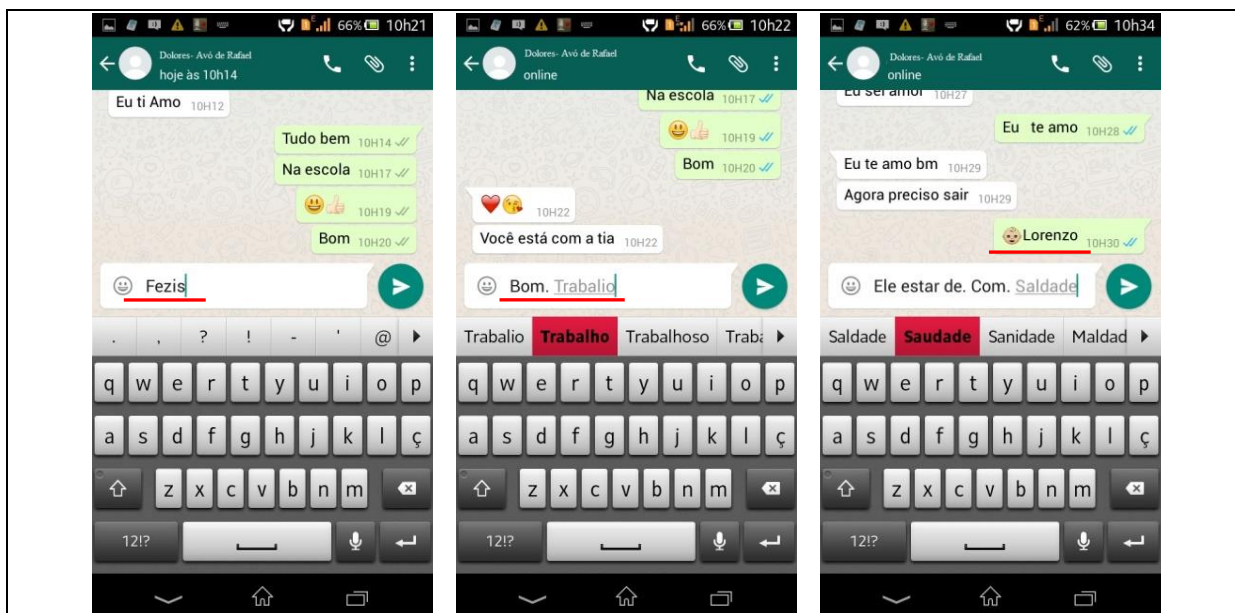


Figura 13- Diálogo de Rafael com Dolores no dia 25-08-2015.

P - *Bom feliz?* O que quer dizer com isso?

Rafael - *Bom feliz* é para ela ficar contente.

P - Mas tem que escrever mais coisas senão ela não vai entender. *Bom* o quê?

Rafael - *Bom tra.*

P - *Bom trabalho?* Isso senão a sua avó não vai entender. Está vendo aqui embaixo?

Rafael - *Agora preciso ir.* Ahhh!! Tenho que mandar que o Lorenzo está com saudades.

P - Pode colocar, mas tem que escrever mais coisas. Se colocar só Lorenzo, ela não vai entender isso.

Rafael - Não posso deixar só assim?

P - Lorenzo está o quê? Vai que ela fica preocupada e não vai conseguir trabalhar.

Rafael - É verdade.

P - Então escreve Lorenzo também está com saudades. Senão vai deixar sua avó preocupada, por não ter acabado de escrever.

Rafael - Me ajuda?

P - Ele está com saudades, né?

Rafael - Sim. (Diálogo 25-8-2015).

Nessa situação, entendeu que para que o Outro compreendesse seu enunciado e enviasse uma resposta, somente o signo verbal não seria suficiente. Em diversas situações o interlocutor compreende um enunciado composto por poucas palavras ou por uma palavra só, mas, neste caso, a situação extra-verbal compartilhada entre o neto e sua avó não deu conta da compreensão, foram necessários, portanto, mais vocábulos para compor um enunciado com sentido completo, considerando o contexto dado. Para que haja réplicas dos diálogos escritos

pelas crianças é preciso garantir o máximo de compreensão pelo interlocutor, pois a construção do enunciado é sempre direcionada por ele. De acordo com Jakubinskij,

O diálogo tem como principal característica o *fenômeno das réplicas*: a tomada de turno [*govorenie*] de um interlocutor alterna com a de um ou vários outros interlocutores. Essa alternância toma a forma seja de uma sucessão (um “começa” depois o outro “termina”), seja de uma interrupção, o que acontece frequentemente, sobretudo quando se trata de um diálogo emocional. Entretanto, pode-se dizer, de certa forma, que é justamente a interrupção recíproca que caracteriza o diálogo globalmente tomado. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 81).

Nas trocas de mensagens pelo *WhatsApp*, as réplicas são instantâneas, o Outro está quase sempre *online* e as alternâncias dos sujeitos são rápidas. É nesse espaço de trocas dialógicas entre as crianças e seus interlocutores, caracterizadas pela relação de alteridade, que os enunciados únicos e irrepetíveis são construídos.

Esse confronto com as palavras do Outro desestabiliza o sujeito, provoca uma atitude responsiva e o motiva a escrever. Apesar das situações terem sido “criadas” para gerar os dados, os interlocutores são reais e isso pode gerar a necessidade de uso da escrita.

P - Você não trouxe o número de alguém para conversar com você?

Paulo - Não.

P - Você não quer trocar mensagens pelo celular?

Paulo - Não quero muito não.

P - Mas acho que você irá gostar. (Diálogo 11-08-2015).

A resposta à minha pergunta traz indícios de que não é o uso do aparelho digital que motiva a criança a escrever, mas são os enunciados recebidos que suscitam ou não a necessidade de continuar no diálogo:

P - A gente volta a conversar com ela a semana que vem.

Paulo - Só a semana que vem?

P - Só, porque hoje é sexta-feira.

Paulo - Não dá para conversar com outra pessoa enquanto eu espero ela responder?

P - Não tem ninguém *online*. (Diálogo 11-03-2016).

Paulo - Eu quero continuar no *WhatsApp*.

Marcos - Pode conversar com minha mãe.

Paulo - Eu gostei de conversar com sua amiga. Podemos chamar o Marcos para a conversa também. (Diálogo 03-06-2016).

P - Estamos acabando a história, Paulo.

Paulo - Depois que acabarmos, ao invés de voltar para a sala, vamos escrever no celular? (Diálogo 09-09-2016).

Apesar de inicialmente Paulo não se sentir motivado a escrever no celular, ele aceita trocar mensagens com Márcia, interlocutora selecionada por mim. Suas falas trazem indícios de que o ato de interagir com Márcia gera a necessidade de uso da escrita, como nos *prints* abaixo.

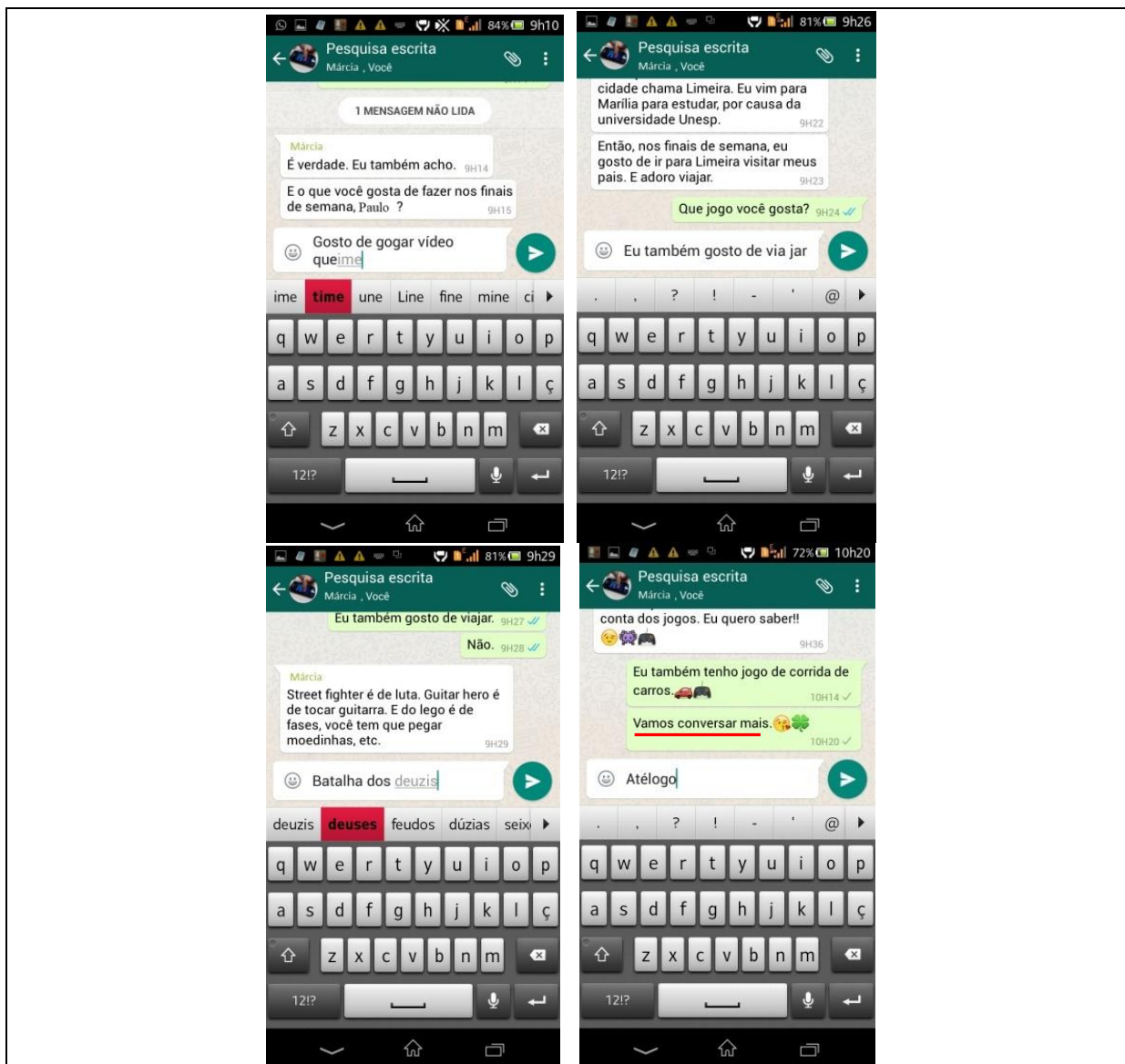


Figura 14- Diálogo de Paulo com Márcia no dia 06-10-2015.

O interesse de Paulo em escrever estava estritamente relacionado à necessidade de conversar com Márcia e isso impulsionou suas ações e suas escolhas. O interesse e a necessidade fazem parte do conjunto da estrutura da atividade, conceito fundamental da Teoria Histórico Cultural. De acordo com Leontiev,

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade

encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 115).

Em consonância com os pensamentos de Leontiev, nas atividades de linguagem, o ato de escrever é sempre movido por uma necessidade e um desejo. É a necessidade que dirige e regula a atividade, mas precisa estar associada a motivos específicos, pois sozinha não é suficiente para gerar atividade e esses motivos cumprem uma dupla função que é a de estímulo e de formação de sentido. Marcela, diferentemente de Paulo, no início da pesquisa, mostrou interesse em conversar com Kátia, sua interlocutora, mas no final sentiu-se desmotivada e diz que os assuntos não foram tão legais:

P - Você gostou de conversar com ela?

Marcela - Foi legal.

P - Por que legal?

Marcela - Porque a gente conhece pessoas novas.

P - E os assuntos?

Marcela - Não foram muito legais.

P - Por quê? Você queria falar sobre o quê?

Marcela - Sobre histórias.

P - E não conversaram sobre histórias?

Marcela - Não. (Diálogo 23-05-2017).

Ela não se sentia motivada a escrever porque naquele momento não tinha necessidade de estar em contato com sua interlocutora. Inserida em uma situação de troca real, a criança se posiciona e toma suas próprias decisões. Decide com quem e sobre o quê conversar, mas também decide quando finalizar o diálogo, assim como acontece na vida real. Contudo, nem sempre o tempo e o espaço escolar propiciam as condições para que isso possa ser discutido e realizado. A situação abaixo indica um Rafael ansioso pela mensagem de sua avó.

Rafael - Te amo.

P - Agora pode mandar.

Rafael - Vou esperar ela responder.

P - É.

Rafael - Ela não vai responder?

P - Não sei. Ela ainda não entrou. Sua avó está escrevendo. Ela respondeu *eu estou e você?* Ela perguntou se você está bem e aí como você vai responder para ela?

Rafael - Eu não sei.

P - Você pode dizer que está bem. Está faltando uma letrinha na (palavra) estou. Agora pode enviar. (Diálogo 14-12-2015).

Ele esperou com ansiedade a resposta de sua avó para dar continuidade ao diálogo. Isso evidencia a importância da alternância dos sujeitos durante as trocas verbais. Somente na construção do enunciado existe a alternância dos sujeitos porque, ao alterná-los, os interlocutores assumem papéis diferentes.

A ausência da alternância dos sujeitos nos métodos de ensino da língua escrita influencia as atitudes que as crianças assumem na elaboração de enunciados, uma vez que as tarefas escolares impostas a elas não suscitam sua posição ativa. Apenas com a presença dessa posição ativa, gerada por meio da alternância entre os interlocutores, torna-se possível que as posições das crianças se manifestem. Desse modo, conforme destaca Volóchinov, o que se prioriza nos enunciados pelos interlocutores são “[...] as características e as valorações que costumamos atribuir a determinadas enunciações da vida real: é ‘mentira’, ‘é verdade’, ‘está dito atrevidamente’, ‘não devia dizer isso’, etc.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 77). Os *prints* abaixo destacaram um trecho do diálogo entre Cristina e Kátia, em que Cristina se posicionou frente ao enunciado recebido.



Figura 15- Diálogo de Cristina com Kátia no dia 25-08-2015.

Na tela à esquerda, Kátia disse sua idade seguida de dois *emoticons*, que representam um pedido de desculpa ou que a pessoa ficou sem graça. Ao ler a mensagem na tela, Cristina emitiu um riso irônico e desconfiado frente à mensagem de Kátia sobre sua idade. Para confirmar sua hipótese de que Kátia não tinha 13 anos, Cristina perguntou “Você está mentindo a sua idade?” e acrescentou dois *emoticons* que representam o sentimento de raiva, como consta na tela, à direita. (fig. 15).

Cristina - Tenho 13 anos (risos).

P - Por que você deu risada? Será que ela tem 13 anos?

Cristina - Não. Parece que está mentindo.

P - Vai perguntar se ela está mentindo a idade?

Cristina - *Você está.* (Escrevendo)

P - Se aparecer pronto, pode usar.

Cristina - *Você está mentindo?* (Escrevendo)

P - Mentindo sobre o quê?

Cristina - *A sua idade.* (Escrevendo)

P - É uma pergunta? Quer saber se ela está mentindo? O que a gente coloca? *Mentindo* só faltou uma letrinha aqui a **N**; essa palavra *mentindo* já apareceu aqui. E agora? Ela perguntou alguma coisa.

Cristina - *Por que você acha isso?* (Lendo).

P - Por que você acha que ela está mentindo?

Cristina - Aquela hora que ela fez aquela carinha.

P - Pode colocar.

Cristina - *Porque você.* (Escrevendo)

P - Pode deixar a carinha. *Porque você fez essa carinha.* (Escrevendo).

Cristina - Pode colocar a carinha?

P - Pode. Oh, nessa (palavra) *porque* não tem esse acento. Ela é junto; é sem o acento e *você* com letra minúscula. E essa tem dois.

Cristina - **S.**

P - Pode enviar. (Dialogo 29-10-2015).

As palavras apropriadas nos enunciados concretos não são esvaziadas de sentido, pelo contrário, estão impregnadas dos valores construídos socialmente. Os sentidos ideológicos permeiam as palavras dos interlocutores. Para Volóchinov, o signo “[...] não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

A palavra fora das situações da vida é apenas um elemento linguístico, esvaziada de seus valores ideológicos. A criança, ao escrever para o Outro em uma situação real de trocas discursivas, lida com as palavras impregnadas dos valores sociais, culturais, econômicos e também emocionais, porque, apesar do signo ser social, contém uma parte da subjetividade, daquilo que é singular do sujeito. Isso pode ser observado nas diversas mensagens trocadas entre Rafael e sua avó. (fig. 16).



Figura 16- Diálogo de Rafael com Dolores no dia 25-08-2015.

Os *prints* evidenciam a troca de carinho entre neto e avó. Em seus diálogos houve a presença marcante dos *emoticons* seguidos de enunciados “te amo”, “estou com saudades”. Vigotski destaca que há uma relação entre o intelecto e o afeto, porque “Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 479). Em diálogo comigo Rafael constrói o enunciado:

P - Ela escreveu.

Rafael - *Eu sei, amor.* (lendo) Eu te amo. (escrevendo) Pode mandar? Estou com saudades. (lendo)

P - Pode. Também vai dizer que está com saudades? Que mais quer falar com sua avó? Faz tempo que você não encontra com ela.

Rafael - Eu vou colocar uma carinha de feliz. Eu te amo.

P - Ela colocou que te ama também. (Diálogo 25-8-2015).

A criança, ao escrever, não se esvazia de suas emoções, portanto, nas mensagens trocadas expressa seus sentimentos. Para Vigotski, tanto o fator intelectual quanto o emocional “[...] revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 30).

Inseridas nessa situação de escrita para o Outro, as crianças lidaram com a linguagem escrita imersas na cultura. Nessa relação, foram criadas novas necessidades de uso da linguagem e os enunciados foram construídos para atendê-las. Esse novo modo de lidar com a linguagem escrita abala algumas práticas escolares e pode contribuir para o processo de apropriação desse instrumento cultural pelas crianças.

2.4 Enunciado e o suporte digital

A revolução tecnológica provocou mudanças significativas em diferentes esferas da sociedade, alterou as práticas, o modo de inscrição da linguagem, e modificou os modos de fazer e de pensar do homem. Nessa evolução, faz-se necessário compreender o papel do suporte e dos instrumentos, uma vez que o surgimento de novos suportes e de novos instrumentos altera o modo de inscrição dos enunciados. Como afirma Souchier, “Estamos testemunhando diferentes tipos de modificações, principalmente sobre a materialidade e os suportes do ato e das práticas de escrita, sobre os parceiros de escrita, sobre a divisão do trabalho, sobre os tempos, o espaço e a difusão da escrita.” (SOUCHIER, 1996, p. 106, tradução nossa). As discussões sobre modificações da materialidade e dos suportes não são recentes, já que desde a antiguidade o homem frequentemente alterou os suportes e o modo de inscrição dos enunciados. Os mais variados suportes, criados e utilizados pelo homem no decorrer da história, trazem marcas importantes para compreensão da cultura de uma determinada época e destacam os modos de inscrição da linguagem escrita.

Desde o uso da pedra, do papiro, do pergaminho até o suporte digital, houve longos períodos de transformações dos modos de inscrição da escrita. Anteriormente à utilização do papiro, as inscrições eram feitas sobre tijolos de barro, peles de animais, folhas de plantas e cascas preparadas. O papiro surgiu por volta do ano 3.000 antes de Cristo; era uma planta nativa, encontrada às margens do rio Nilo e durou por muitos séculos até o surgimento do pergaminho, matéria feita com peles de cabra e de carneiro e utilizada no ocidente até o final da Idade Média. Para receber a escrita, ele passava por um processo até ficar com uma superfície lisa e, diferentemente dos suportes anteriores, era possível apagar o texto gravado, com alume, para se inscrever novos. Nessas condições, o pergaminho recebia o nome de *palimpsesto*. Ele teve grande importância no registro de documentos e foi utilizado até a inserção do papel fabricado com trapos na Europa. (DONATO, 1951). Outro suporte de inscrição, utilizado pelos gregos e romanos, foi a tabuleta de cera, construída de madeira e revestida com uma camada fina de cera líquida. Depois da cera fria, as inscrições eram feitas com estilete metálico. Esse suporte possibilitava rasuras e retoques. Além disso, por meio do aquecimento e retirada da cera os escritos eram apagados e a tabuleta era novamente utilizada. Os autores inscreviam os textos nesse suporte, mas depois eram transcritos para o pergaminho, por um escriba (CHARTIER, 2007). Assim como alguns textos no pergaminho

eram apagados para a inserção de novas inscrições, a escrita na tabuleta de cera era necessariamente efêmera, porque os escritos, de acordo com Chartier,

[...] não são todos feitos para durar. Entre a Idade Média e o século XVIII, diferentes objetos deram suporte a escritas destinadas a ser apagadas, assim que fossem transcritas ou se tornassem inúteis. É o caso das tabuletas de cera, empregadas durante toda a Idade Média para a composição de textos que, em seguida, eram copiados para o pergaminho. Isso também ocorre, na Idade Moderna, com outras “tabuletas” compostas de pequenas superfícies recobertas por uma camada de material que permite apagar o que estava escrito e anotar, no mesmo instante, sem pena nem tinta, mas com estilete de metal ou plástico resistente, um desenho ou um pensamento, uma fala, alguns versos ou uma carta. (CHARTIER, 2007, p. 19).

Historicamente, diversos objetos foram utilizados como suportes para a inscrição e a circulação da linguagem escrita, portanto, ela não existe separada de seu suporte. Desse modo, mesmo as mensagens que foram inscritas para durar pouco tempo necessitaram de um suporte específico. A invenção e a utilização dos diversos suportes fixos ou móveis acompanham a história da humanidade, escolhidos de acordo com o grau de importância dado às mensagens inscritas.

De acordo com Christin “A escrita nasceu da imagem e, seja qual for o sistema selecionado, o do ideograma ou do alfabeto, sua eficácia resulta apenas dela [...].” (CHRISTIN, 1995, p. 7, tradução nossa). Esse modo de lidar com a escrita se intensificou com a tecnologia, uma vez que o uso da tela como suporte traz o conceito que Christin (2009) chama de *Pensamento de tela*. Esse conceito abordado por Christin é definido por Bajard (2007, 2016) como “consciência gráfica”, por meio do qual torna visível a ligação dos caracteres ao signo gráfico e com a compreensão, ou seja, por intermédio do caractere a configuração é vinculada ao significado. Segundo Christin,

Não é porque os sistemas alfabéticos e ideográficos tendem a se assemelhar formalmente que podemos acreditar que somos autorizados a confundi-los e, acima de tudo, não é porque o signo escrito apareceu, em um e outro sistema, vinculado tanto a sua encarnação visual quanto ao seu valor fonético, que deve ser considerado como independente de seu suporte. (CHRISTIN, 2009, p. 185, tradução nossa).

Christin compartilha a ideia de que o sistema gráfico não deve ser considerado fora de seu suporte, apesar de ser vinculado tanto ao valor fonético quanto ao visual. Cabe ressaltar que esse sistema, composto pelo conjunto de caracteres, estabelece uma mínima relação com o sistema fonográfico. Inserida em um mundo altamente gráfico, a criança, no momento de

apropriação do ato de escrever, trabalha com todos os caracteres e não somente com as letras do alfabeto.

2.4.1 O teclado do celular como fonte na construção dos enunciados

Como já destacado nos itens anteriores, as crianças escreveram mergulhadas em uma situação real de trocas verbais com o Outro, seus interlocutores. Os momentos de escolhas e escritas das palavras para compor os enunciados estavam plenos de sentidos e orientados pelo contexto. Tiveram a possibilidade de se apropriarem dos recursos linguísticos nessa relação com o Outro, tendo como fonte para suas escolhas o teclado no dispositivo digital.

Apesar de o sistema da língua em certo momento ser único e estável, ele se transforma no processo da constituição histórica de uma determinada comunidade social, por esse motivo jamais poderá ser ensinada como um produto pronto e acabado, pois como “[...] resultante do trabalho discursivo do passado - é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção” (GERALDI, 1996, p. 28), ou seja, a língua é resultado de um processo social, histórico e cultural que está em constante alteração.

Cabe ressaltar que o modo de organização dos enunciados e de escolhas das palavras não se deu de forma linear como acontece quando a criança utiliza o suporte papel, porque o uso dos instrumentos digitais quebra a linearidade de organização da linguagem escrita e altera o modo de apropriação, de uso e de inscrição desse instrumento cultural. Os dispositivos digitais, especificamente os *smartphones*, os tablets e os computadores, além de terem disponível o teclado com todos os caracteres necessários para escrever, contêm algoritmos de previsão de palavras que auxiliam na inscrição dos enunciados. Foram utilizados três tipos de telefones móveis; em dois foram utilizados os teclados com o banco de dados e em um somente foi utilizado o teclado como fonte de busca para inscrição convencional dos enunciados. (fig.17).

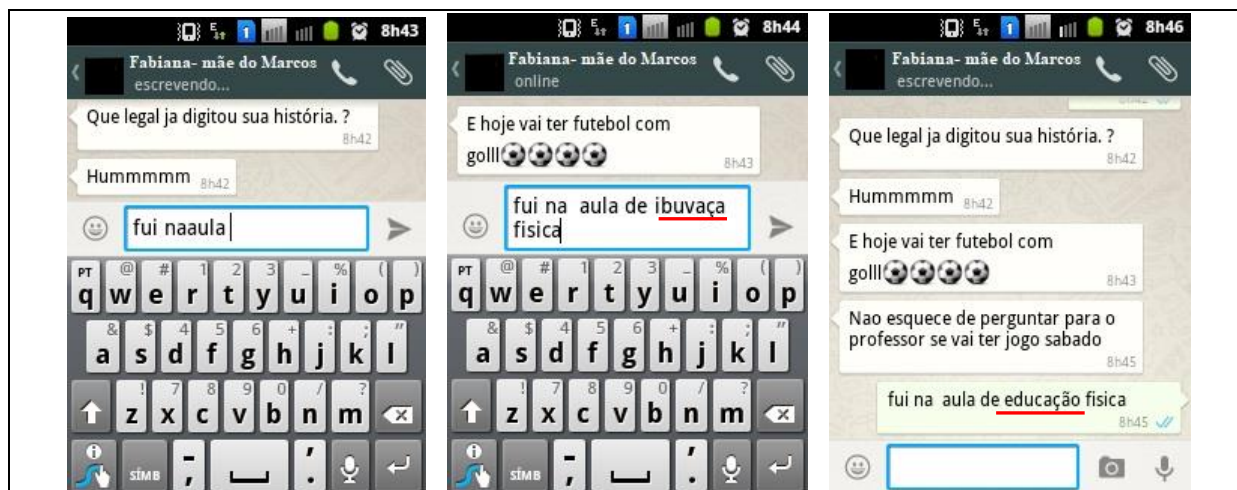


Figura 17 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 26-06-2015.

Os *prints* mostram o momento em que Marcos utilizou o teclado como apoio para escrever seu enunciado direcionado a Fabiana. Ao escrever sem apoio do banco de dados, inicialmente tateou possibilidades de inscrições sem minha ajuda e sem a necessidade de memorização das letras do alfabeto, uma vez que elas, juntamente com todos os demais caracteres que compõem o sistema gráfico, estão visíveis no teclado. Em relação a isso, os autores Arena e Arena destacam que

Enquanto o teclado assume a missão de trazer para a tela os sinais para serem escolhidos por quem escreve, a mente humana, liberta do jugo da memorização, pode se dar ao prazer de refletir, de pensar, de decidir e de oferecer aos polegares o prazer de tocar os caracteres, porque desde a máquina de escrever até o teclado físico sua ação fora secundária, isto é, tinha apenas o papel de tocar a barra para criação do espaço em branco. (ARENA; ARENA, 2016, p. 246).

Esse modo de escrever na tela modifica a relação que a criança estabelece com a linguagem escrita, uma vez que as atividades do pensamento têm primazia em relação às questões técnicas da língua. Sem a preocupação com a memorização, a mente ganha liberdade para pensar, refletir e tomar decisões frente ao ato de escrever e de inscrever os enunciados, e “A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2016, p. 69, grifos do autor).

Com minha ajuda e apoio do teclado, Marcos fez suas escolhas quanto aos aspectos linguísticos para adequar seu enunciado ao modo convencional e, assim, ser compreendido pelo interlocutor:

P - Ela pergunta aqui, oh! Vamos ver o que ela perguntou para você?

Marcos - *Você não foi na aula de Educação Física?* (lendo) Eu fui, eu fui.

P - Então fala *fui* aonde. O que você vai colocar? Na aula? O que tem aqui? Na aula são palavrinhas diferentes. O que a gente faz?

Marcos - Separa?

P - Separa. Agora pode enviar?

Marcos - *Aula de*. (Escrevendo).

P - O que você escreveu?

Marcos - *Educação*. (Lendo).

P - As letras **I B U V A Ç A** é educação? Agora *física* que você vai escrever? *Educação* a gente não tem algumas letrinhas, só esse finalzinho que você pode deixar. Aqui não começa com a letra **I**.

Marcos - **E**?

P - Isso, vem aqui com a setinha e a gente apaga, não tem a **B** aqui; qual letrinha pode ser no lugar da **B**?

Marcos - **O** e a **D**?

P - É a **D**. E não é a **V**.

Marcos - É a **C**, *educação* né?

P - Está faltando uma letrinha aqui no final.

Marcos - A **O**?

P - E a **A**. O que tem em cima da **A** na palavra *educação*?

Marcos - O til.

P - Onde que aperta para colocar o til?

Marcos - Assim?

P - Pode mandar. (Diálogo 26-06-2015).

Ao inscrever na tela **IBUVAÇA** com a intenção de escrever *educação* (fig.17) parte do enunciado *Fui na aula de educação física*, demonstrou desconhecimento sobre a configuração visual da palavra *educação*. É nesse movimento de escrita para o Outro que ele vai aos poucos se apropriando da ortografia convencional. Nessa situação os enunciados são materializados com apoio dos instrumentos digitais para atender à necessidade de diálogo com o Outro. Abaixo, ele tem apoio do banco de dados:

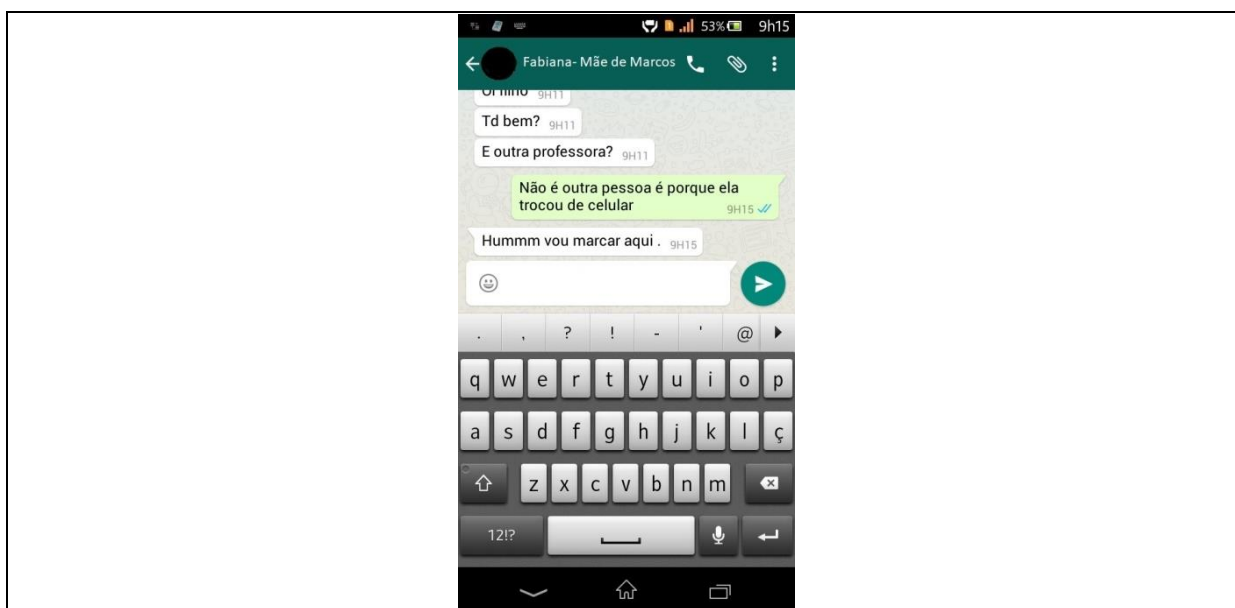


Figura 18 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 17-08-2015.

Ele utilizou o banco de dados para responder ao enunciado enviado por Fabiana (fig. 18), portanto não houve marcas do processo de escrita, porque as palavras foram escolhidas enquanto ele elaborava seu enunciado. Na tela do *smartphone* surgem as palavras na forma ideográfica e também com sua configuração tipográfica. Isso possibilita à criança distinguir as palavras devido à redução de escolha dos caracteres.

O aplicativo *WhatsApp* permite que, na fase de constituição da escrita para si, a criança a compreenda como uma criação humana, essencialmente semiótica, dirigida para os olhos. Nesse processo, ela tem as bases necessárias para a construção de uma consciência gráfica, específica da escrita, em vez de perder-se nos labirintos da consciência fonológica, própria do universo da oralidade. De acordo com Vigotski (2009a), a semelhança existente entre a escrita e oralidade não se situa na essência, mas na aparência, porque a escrita não repete a história da linguagem oral e “[...] tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é simples apreensão da técnica da escrita.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 312), ou seja, a linguagem escrita não é um espelho da linguagem oral.

Abaixo direciono Marcos a utilizar o banco de dados do aplicativo para a escolha de palavras a partir de seus primeiros indícios gráficos.

P - Você não precisa escrever as palavrinhas inteiras, já têm as palavrinhas escritas aqui.

Marcos - Ah! É essa daqui.

P - É?

Marcos - Não, é outra.

P - Isso! Pode aproveitar as palavrinhas que estão aqui.

Marcos - Não é outra *pe* é com **S** ou com **C**? *Pessoa. Aqui pessoa. Pessoa. Pode colocar é porque ela trocou o número?*

P - Sim. Pode colocar. (Diálogo 17-08-2015).

Ao escrever na tela, teve como base as sugestões dadas pelo teclado, portanto fez suas escolhas com base na configuração gráfica das palavras. Sua mensagem tornou-se legível e suscitou resposta por parte de seu interlocutor. Nessa situação, não houve inicialmente a preocupação com a grafia correta das palavras, mas com a construção do sentido, uma vez que surgiram prontas na tela enquanto Marcos elaborava seu enunciado. Apesar dos aspectos gramaticais não terem a primazia sobre a construção dos enunciados, foram adequados às normas convencionais para que fossem compreendidos.

Na escrita na tela, a sequência em que as palavras são inseridas no enunciado não se dá de modo linear, mas são organizadas e reorganizadas. Essa situação pode ser observada durante a troca de mensagens entre Marcela e Kátia. Inicialmente na escrita do enunciado

Você está bem? ela inscreveu na tela as letras **Eo** para a palavra *você* e depois foi orientada por mim a utilizar o banco de dados:



Figura 19 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 18-04-2017.

A escrita na tela dos *smartphones* permite que “Durante as tentativas de escrever, orientada pela necessidade de construção de sentidos, a criança olha, analisa, escolhe, decide, corre riscos, envia e espera.” (ARENA et al., 2016, p. 189), exatamente como fez Marcela ao construir seus enunciados. Algumas dessas ações podem ser observadas abaixo:

P - Lembra da palavra *você*?

Marcela - Vo é a **E** não lembro se tem a **O**.

P - Não tem importância, depois vemos se está faltando. *Você está bem*, dá uma olhada no banco de dados. Essa primeira palavrinha você já escreveu hoje. Qual é?

Marcela - Bom.

P - Bom é essa daqui? Então qual pode ser a palavra *bem*?

Marcela - Acho que é essa.

P - Ah, *você está bem*. Você tem a **V** e a **O**.

Marcela - **V** e **O**.

P - A **C** e a **E** com acento.

Marcela - Qual?

P - Esse aqui que é o circunflexo. Isso! *Você*, agora espacinho. (Diálogo 18-04-2017).

É com base nos caracteres e nas palavras que surgiram na tela, que Marcela escolheu as palavras no banco de dados, orientada por mim, mas também fez suas próprias escolhas. Diferentemente do modo como se inscreve no papel, nessa situação não há uma sequência

linear, uma vez que ela inscreveu as palavras **você** e **bem** e, posteriormente, inseriu no meio a palavra **está**:

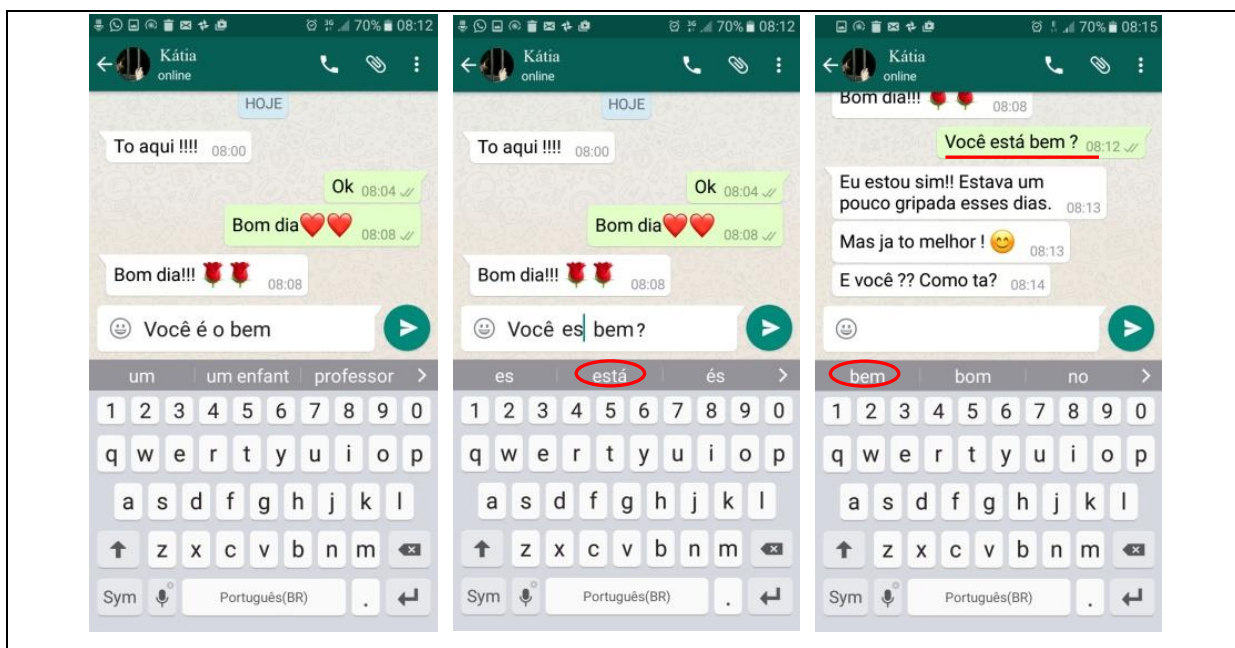


Figura 20 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 18-04-2017

Esse modo de escrever possibilita à criança agir sobre seus escritos: pode inserir caracteres, palavras, substituí-los e, assim, alterar sua grafia de maneira rápida. Torna-se desnecessário exercícios de memorização das letras do alfabeto, como consta nas tentativas de inscrição do enunciado *Eu gosto de estudar* em resposta à pergunta *Você gosta de estudar, Marcela Clara?*, feitas por Kátia:

P - Ela fez uma perguntinha para você. *Você gosta de estudar, Marcela Clara?*

Marcela - Gosto.

P - Então como você vai escrever para ela?

Marcela - *Eu gosto de estudar.*

P - Então vamos lá.

Marcela - **I, J.**

P - Você já sabe onde fica o espaço.

Marcela - Sei. Cadê a **T**? **A, B, C, D, E, A, B, C, D.** Qual é a **D**?

P - **D**? Aqui perto da **S**.

Marcela - Essa?

P - Essa aqui perto da **S**. Você escreveu *eu* aqui?

Marcela - Ahan.

P - Então falta o quê? *Gosto*, né? Escreveu *gosto*. Agora vou te ajudar, vamos voltar com a setinha. Na palavrinha *eu* a gente tem a **E** primeiro e não a **I**, a **E** e a **U** em *eu*. *Gosto* a gente coloca a **G**, olha tem as palavrinhas aparecendo aqui. Qual palavrinha é *gosto*? Isso! *Eu gosto de estudar*, né? Vê se aqui está aparecendo a [palavra] *de*? Pode apertar *de estudar*. *Estudar* começa com **E**. Olha, ela já escreveu. Onde está *estudar* aí?

Marcela - Aqui?

P- É. Então pode copiar. Vamos ver se já vai aparecer pronta. Olha aqui é essa daqui. *Estu...*

Marcela- *Dar.* (Diálogo 14-03-2017).

Primeiramente, Marcela decidiu o enunciado que iria escrever para Kátia, em seguida escolheu as letras **Is** para marcar *eu* e as letras **ldlo** para *gosto*:

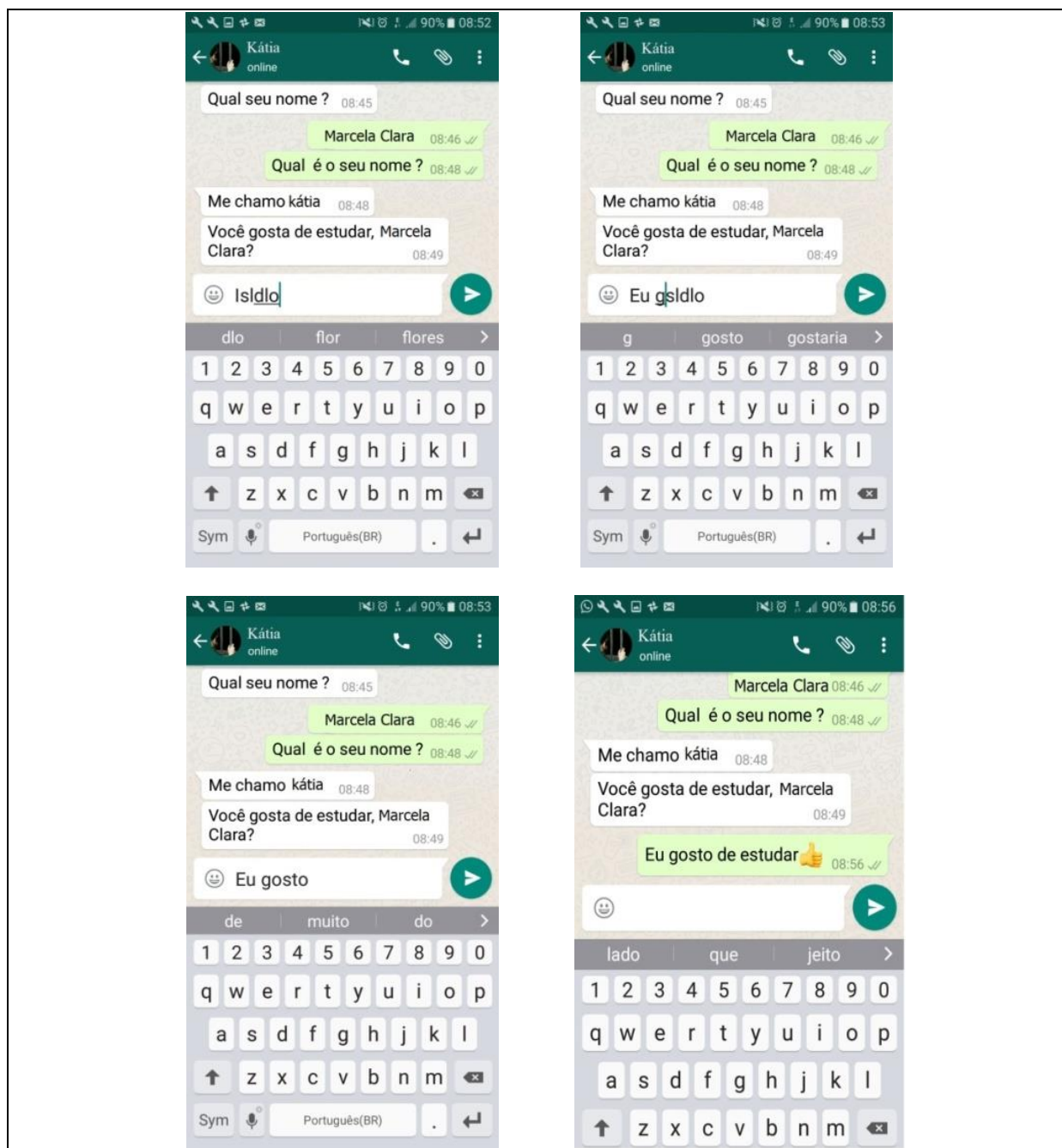


Figura 21 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017.

O diálogo comigo e os *prints* (fig. 21) evidenciam que Marcela desconhecia o nome de todas as letras do alfabeto e sua correspondência gráfica, uma vez que solicitou minha ajuda para localizá-las no teclado. Essa situação demonstrou que as tarefas escolares, nas quais a

criança é obrigada a pronunciar inúmeras vezes as consoantes e as vogais, e desenhar suas formas isoladamente, não garantiram nem mesmo que memorizasse seu nome e forma, portanto, são tarefas escolares inúteis, uma vez que a distinção de uma letra só é possível quando inserida na palavra, porque somente assim cumpre uma função, mas desvinculada da palavra é apenas um elemento desprovido de sentido.

As palavras e as letras fora dos enunciados são esvaziadas de sentidos e somente existem na língua como sistema. Apesar de a letra ser um caractere com funções específicas dentro do sistema alfabético, ela não abandonou sua natureza ideográfica. A apropriação desse caractere pela criança no início da alfabetização não se dá por meio dos aspectos orais, mas visuais. Embasado nas teorias defendidas por Christin (2009), Arena diz que a compreensão da linguagem escrita como híbrida, ideográfica, ortográfica e alfabética possibilita ao discurso ser

[...] organizado sob o princípio da visibilidade, de *la pensée de l'écran*, em vez de ser dirigido predominantemente pelo princípio alfabético, que remeteria a escrita para fora dela mesma, em direção à língua oral. Se continuar a se submeter integralmente aos elementos orais, a escrita sofrerá os efeitos da negligência quanto à importância dos suportes e ao pertencimento ao mundo visível. (ARENA, 2015, p. 50, grifos do autor).

Esse modo de conceber a linguagem escrita a faz autônoma em relação à linguagem oral e ressalta a relevância do suporte para sua inscrição, além de destacar seu valor visual. A escrita e a oralidade possuem suas especificidades e a relação existente entre elas se situa no campo dos sentidos.

Com o uso do teclado para inscrição da escrita houve o resgate do pensamento de tela (CHRISTIN, 2009), uma vez que são utilizados diversos sinais e não somente as letras do alfabeto para inscrevê-la em suportes semelhantes a telas, como a parede de cavernas, a praia e suas areias, o casco da tartaruga, ou as estrelas dispostas no céu para serem lidas pelos viajantes, ou a própria folha de papel sem linhas previamente impressas. Segundo Bajard, o dispositivo digital, principalmente o *smartphone*, oferece um “[...] teclado tátil não só de letras, mas reúne todos os elementos da ortografia, com ou sem acento (diacrítico), diretamente acessíveis a um toque único do dedo.” (BAJARD, 2016, p. 203). Esse dispositivo, apesar de não destruir a leis da escrita alfabética, “[...] fez ressuscitar dessa escrita os aspectos visuais, isto é, os sinais, os intervalos, os suportes e as superfícies, tudo muito integrado para a construção geral dos sentidos do discurso.” (ARENA, 2015, p. 51).

A palavra concebida como signo ideológico é constituinte da consciência humana, portanto, nesta situação de troca verbal por meio dos enunciados escritos, a criança tem a possibilidade de apropriar-se da linguagem escrita como um instrumento que a transforma,

que modifica seu modo de pensar e de se posicionar no mundo. Entretanto, na escola, a escrita é concebida com um ato motor e “[...] as preocupações se encontram voltadas para os “pré-requisitos da alfabetização”, apoiando-se nas noções de “maturidade” e na aquisição dos “mecanismos de base” como coordenação motora, lateralidade e outros.” (SMOLKA, 2012, p. 18). A autora faz uma crítica aos que defendem o desenvolvimento de habilidades motoras como pré-requisitos para a alfabetização. Infelizmente, ainda é possível encontrar nas aulas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tarefas escolares propostas pelos professores cujo objetivo é o de desenvolver essas habilidades como meio de preparar a criança para a escrita. Essa prática desconsidera que a linguagem escrita é construída na e pela mente humana e se manifesta por meio dos enunciados que podem ser inscritos de diversas maneiras e nos mais diversos suportes, portanto, não se limita a um ato motor. Os gestos praticados por crianças que possuem deficiência física com graves comprometimentos dos membros inferiores e superiores, quando escrevem na tela dos dispositivos digitais com apoio de *mouses* oculares, é um exemplo de que os gestos para escrever não são padronizados, por isso torna-se questionável a necessidade do domínio de movimentos específicos e uniformes para a aprendizagem da escrita. Não é preciso aprender a desenhar as letras do alfabeto e muito menos desenvolver habilidades motoras para posteriormente escrever.

Os *prints* abaixo mostram as sugestões do banco de dados que contém enunciados com mais de uma palavra.





Figura 22 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017.

Orientada pelo banco de dados, Marcela selecionou as palavras **eu** e **gosto de** para compor seu enunciado *Eu gosto de história* em resposta à pergunta *Que matéria você gosta?* enviado por Kátia. Em seguida, fez tentativas de escrita da palavra *história* e inscreveu na tela as letras **eosj**. De acordo com Bajard, a escrita de palavras gráficas no dispositivo digital cria ações necessárias à leitura, uma vez que “[...] a partir da geração de alguns elementos, a máquina, antecipando a ortografia, apresenta aos olhos três ou quatro palavras potenciais, entre as quais o usuário seleciona aquela que é pertinente.” (BAJARD, 2016, p. 203).

Marcela interagiu comigo para escolher a grafia correta:

P - Agora ela tem que te responder, né? O que ela colocou? *Eu gosto de ir para?*

Marcela - Escola?

P - *Escola e de jogar com os*

Marcela - Filhos?

P - Não. *Com meus amigos. Gosto de história.*

Marcela - Eu também gosto de história

P - Que matéria você gosta ela perguntou.

Marcela - Matemática.

P - Mas você também gosta de história, né?

Marcela - Gosto.

P - Como você vai escrever *Eu gosto de história*?

Marcela - É.

P - Isso! Que mais? Você já escreveu a (palavra) *eu* hoje. *Eu gosto.*

Marcela - Está certo?

P - *Eu* é a **E** e a **U**. *Eu*, espacinho, vê se não tem o resto aí?

Marcela - Aqui tem.

P - Isso! *Eu gosto de*

Marcela - História.

P - Ela escreveu história. Onde está?

Marcela - Aqui.

P - Essa terceira aqui *eu gosto de história*. Como é história então?

Marcela - Vou copiar.

P - Isso! Essa terceira aqui *eu gosto de história*. Ela perguntou que matéria você gosta e você disse?

Marcela - Matemática.

P - Para responder só essa pergunta você clica aqui e depois aqui. A pergunta dela foi lá para baixo e aí você só responde essa. (Diálogo 14-03-2017).

Ela olhou as sugestões na tela e também no enunciado recebido para escrever corretamente a palavra *história*. Iniciou a cópia da palavra do enunciado enviado por Kátia, mas foi direcionada por mim para selecionar a palavra que aparece no banco de dados. Nesse movimento de elaboração do enunciado, de escolhas e de consulta ao banco de dados, aprendeu os atos culturais e históricos que envolvem o processo de compreensão do escrito nesse dispositivo digital, mas sem a necessidade de memorizar as normas gramaticais e ortográficas, já que essas questões ficam em segundo plano. De acordo com Geraldi (1996), o sujeito que aprende a refletir sobre a linguagem, sem dúvida irá compreender uma gramática, mas aquele que apenas decora a gramática jamais compreenderá o sentido da linguagem.

Tauã, assim como Marcela, não escrevia de modo convencional, mas com a minha ajuda utilizou o banco de dados:

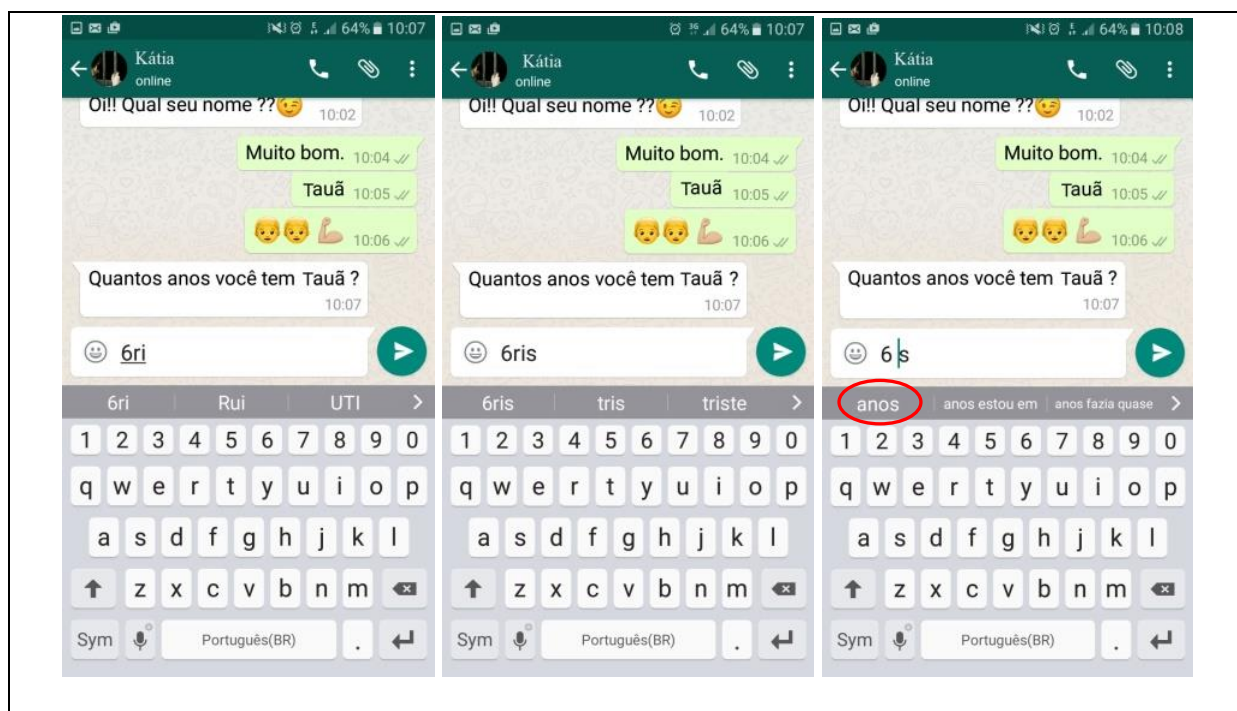




Figura 23- Diálogo de Tauã com Kátia no dia 21-03-2017

Ele olhou, escolheu os caracteres no teclado e as palavras oferecidas pelo banco de dados do aplicativo para inscrever seu enunciado na tela. Esse modo de lidar com a linguagem escrita evidencia que o essencial a ser ensinado para as crianças não são as formas da língua, mas o gesto cultural que envolve o processo de escrever nas esferas das relações humanas, no qual o domínio dos elementos não ocuparia o centro, mas estaria submetido a essa aprendizagem.

Na primeira e na segunda tela constaram as tentativas de inscrição da palavra *anos*, do enunciado *6 anos* elaborado por ele em resposta à pergunta *quantos anos você tem Tauã*, enviado por Kátia. Ele tateou possibilidades de inscrição, marcou **ri**, acrescentou **s**, em seguida apagou e com as minhas orientações selecionou a palavra na tela. Percebeu que com um simples toque na tela as palavras se movimentam e saltam para compor seu enunciado:

P - Ela perguntou *Quantos anos você tem?*

Tauã - 6, eu sei onde fica o número 6.

P - 6? E agora? *Anos*. Como escreve *anos*?

Tauã - **R I**.

P - Pode colocar.

Tauã - **R I**.

P - Escreveu **anos**?

Tauã - Anos termina com **S**.

P - Com **S**, cadê a **S**?

Tauã - Anos.

P - Isso! Só que na palavrinha *anos* tem a **S**, mas não tem a **R I**.

Tauã - Onde apaga?

P - Aqui na setinha. Dá o espaço nessa tecla maior. *Anos* é essa primeira aqui.

Tauã - *Anos*?

P - Agora você escreveu 6 *anos*.

Tauã - Não. Foi a palavrinha que entrou.

P - A palavrinha que entrou? O que mais você quer saber da Kátia?

Tauã - Ahan. Deixa que eu escrevo. (Diálogo 21-03-2017).

Tauã desenvolveu na escola a ideia de que escrever é saber fazer um gesto específico, o de desenhar as letras com os dedos uma a uma. Jamais podem ser escolhidas já prontas, muito menos algumas juntas já compondo expressões. Esses gestos e escolhas não se aproximariam do *saber escrever*. Ele viu a entrada da palavra como uma decisão da palavra mesma, personificada, porque ela tomou a decisão de entrar no enunciado, sem que ele grafasse letra a letra. A escrita na tela, todavia, exige gestos distintos dos quais ele estava acostumado a realizar quando escrevia no suporte fixo, uma vez que as palavras estão prontas, à espera da escolha, e da decisão por sua inserção no enunciado por um toque.

Para se adaptar a esses novos modos de escrever, o homem modifica sua maneira de pensar, seu comportamento e suas ações diante do uso desses objetos culturais, porque “[...] os novos dispositivos digitais e os comportamentos do homem influem no modo como os discursos em língua escrita se manifestam e como as crianças podem aprender esse legado.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 252-253). No enunciado em construção, as palavras materializam-se para atender à necessidade das crianças, como no diálogo entre Marcela e Kátia:



Figura 24 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02-05-2017.

Marcela selecionou a mensagem recebida para indicar a qual iria responder. Demonstrou não ter dificuldades em escrever nesse suporte, pois o manuseou de modo autônomo. Ela se debruçou para responder à mensagem de Kátia.

P - Ela escreveu *que legal eu acho bem difícil. Você tem bichinho de estimação?* Ela disse que *adora cachorrinhos*.

Marcela - Tenho.

P - Como que é a *tenho*?

Marcela - *Tenho*.

P - Onde você achou essa *tenho* aí? Nem precisou de mim. Estava pronto? Você usou o banco de dados?

Marcela - Ahan.

P - É fácil?

Marcela - É fácil.

P - *Tenho dois*. (Diálogo 02-05-2017).

Aqui, de modo autônomo, utilizou o banco de dados e fez suas próprias escolhas. Nas duas situações descritas acima, as crianças (Marcela e Tauã) frequentavam o primeiro ano do ensino fundamental e não eram consideradas alfabetizadas. Elas tiveram como base a configuração gráfica da palavra e não houve tentativas de estabelecer relação com a linguagem oral. Já as crianças que frequentavam o segundo ano, mais contaminadas por essa prática escolar, buscaram apoio na oralidade, como Paulo, abaixo:

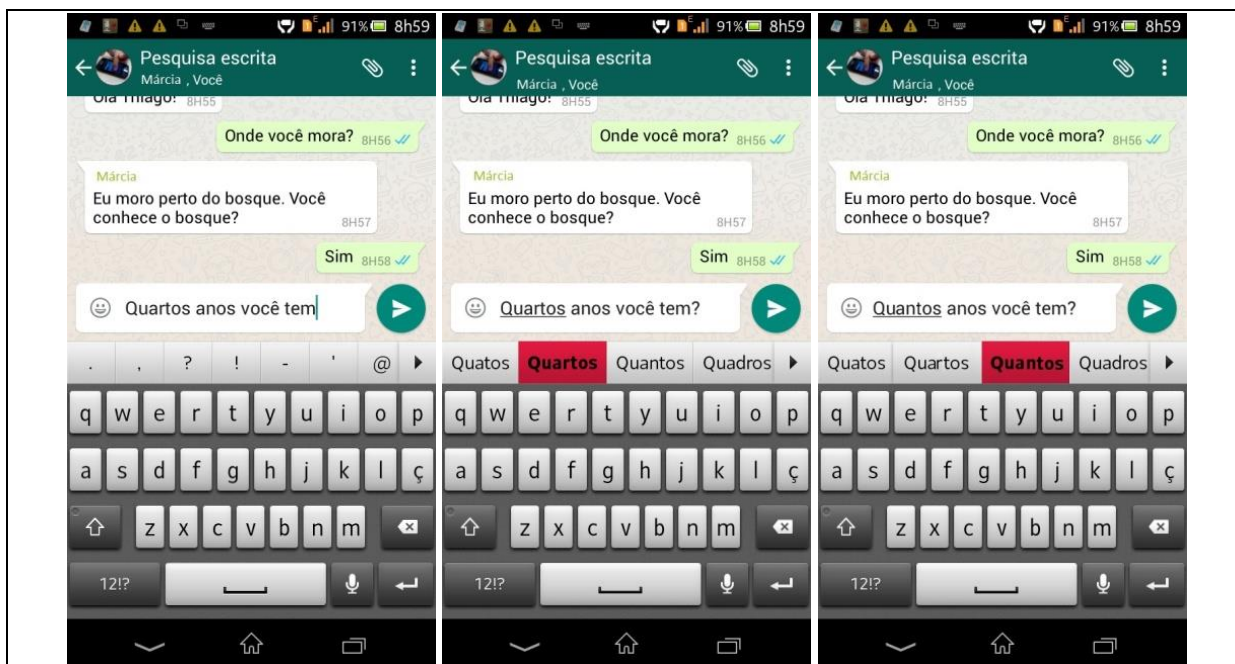


Figura 25 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 06-10-2015.

No processo de construção do enunciado *Quantos anos você tem?* Paulo, inicialmente, inscreveu seu enunciado sem utilizar as palavras do banco de dados; por esse motivo se apoiou na oralidade:

P - O que você quer saber dela?

Paulo - *Quantos anos tem? Quan quan quan quan quan quan quantos quantos quantos an quantos an quantos anos quantos anos.* Errei. Tem que apagar aqui.

P - Isso!

Paulo - *Quantos, quantos anos você tem.*

P - Está fazendo uma pergunta, né? O que a gente coloca no final da pergunta? Mas *quantos* não tem a **R**, aqui, dessa forma, está escrito *quartos*. *Quantos* é essa daqui. Isso! Clica aí e pode mandar. Ela recebeu?

Paulo - Ainda não. Agora recebeu. (Diálogo 06-10-2015).

Inscreeu **quartos** em vez de *quantos*. Eu o orientei para a grafia da palavra que aparece no banco de dados. Na escola, sua referência são as consoantes e as vogais, razão pela qual no momento de inscrever seus enunciados tentou estabelecer correspondência entre o som e a letra. A mesma situação pode ser observada na troca de mensagens entre Carlos e Márcia:

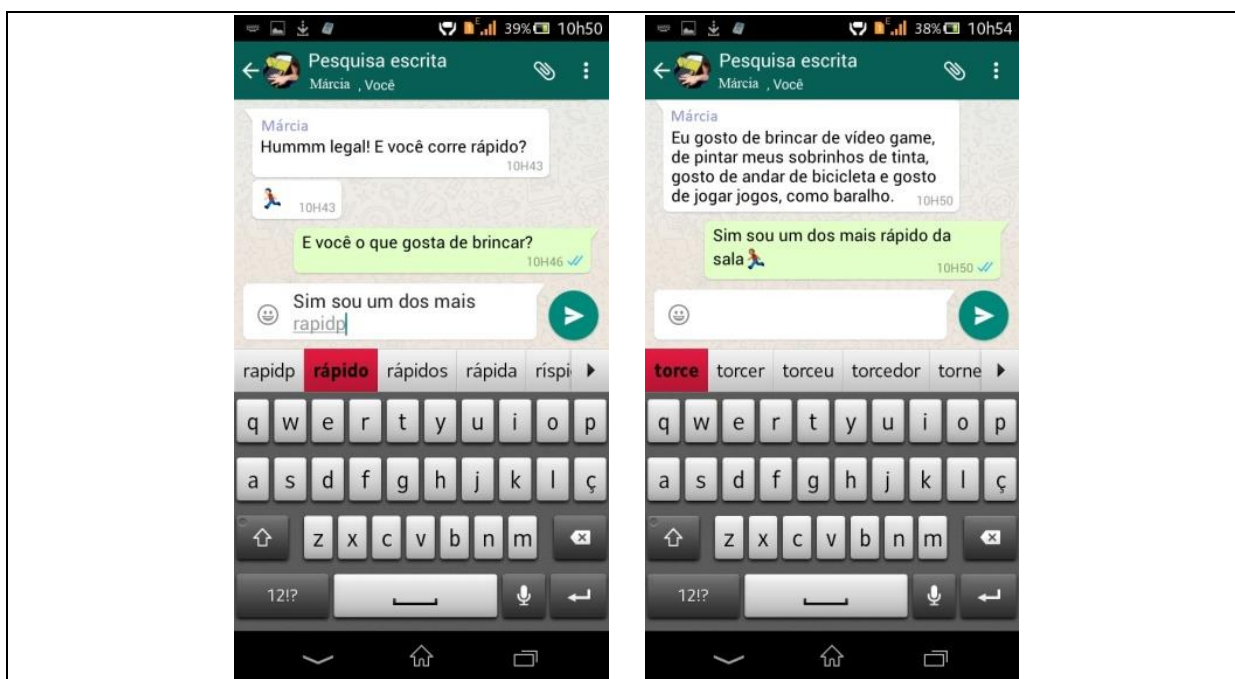


Figura 26 - Diálogo de Carlos com Márcia no dia 20-10-2015.

Os *prints* evidenciam que Carlos fez tentativas de inscrever o enunciado com base na oralidade, mas, diante da minha interferência, ele selecionou a palavra *rápido* no banco de dados:

P - E ela falou aqui. *Hummm!Legal. E você corre rápido?*

Carlos - Sim, sou um dos mais rápido da sala.

P - Então coloca aí para ela.

Carlos - *Sou sou um dos dos dos mais sou um dos mais mais mais sou um dos mais mais mais mais rá rá rá rápi pi do rápido rápido.* (Escrevendo).

P - Já tem pronto aqui; é só escolher.

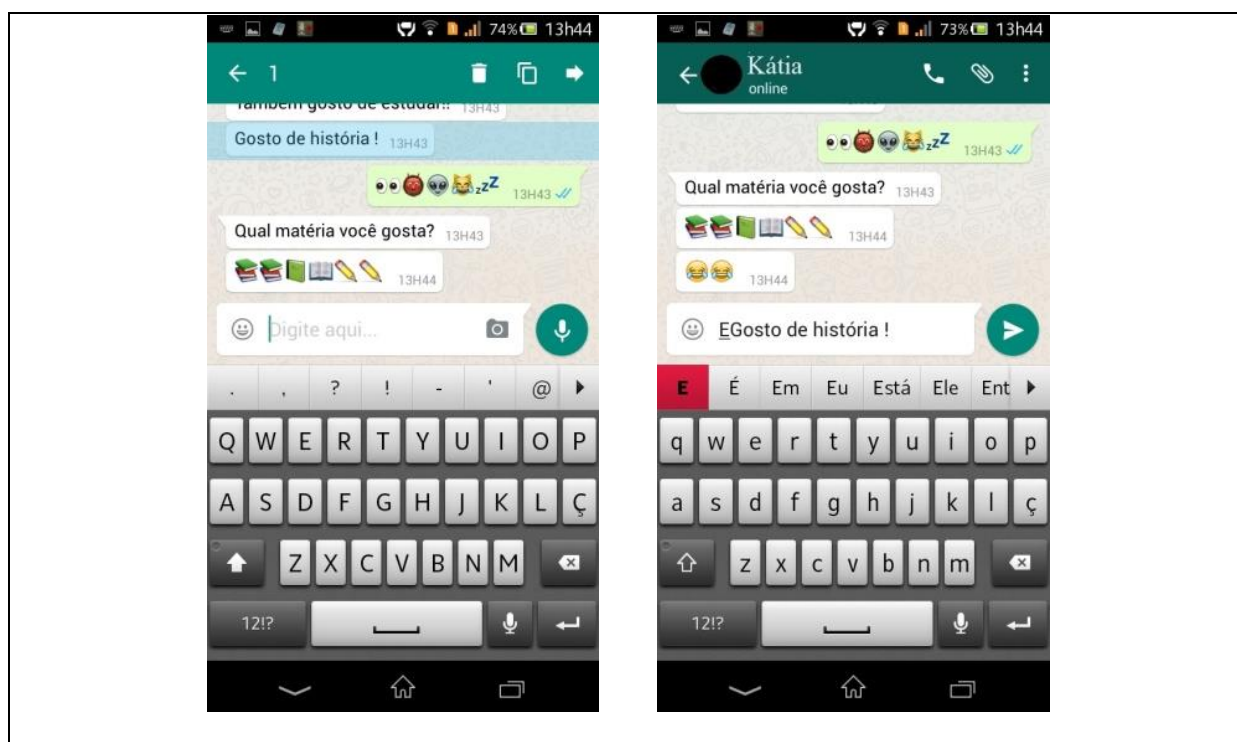
Carlos - *Da sala*. Sala é com S?

P - Sim.

Carlos - Sala.

P- Isso! Pode mandar? (Diálogo 20-10-2015).

A troca de mensagens exige escolhas rápidas com base na configuração visual, todavia, a criança reproduz o que aprendeu na escola e busca estabelecer relação com as unidades da linguagem oral. Os enunciados dos interlocutores também foram fonte de busca para a escrita dos enunciados das crianças, como Pedro e Kátia:



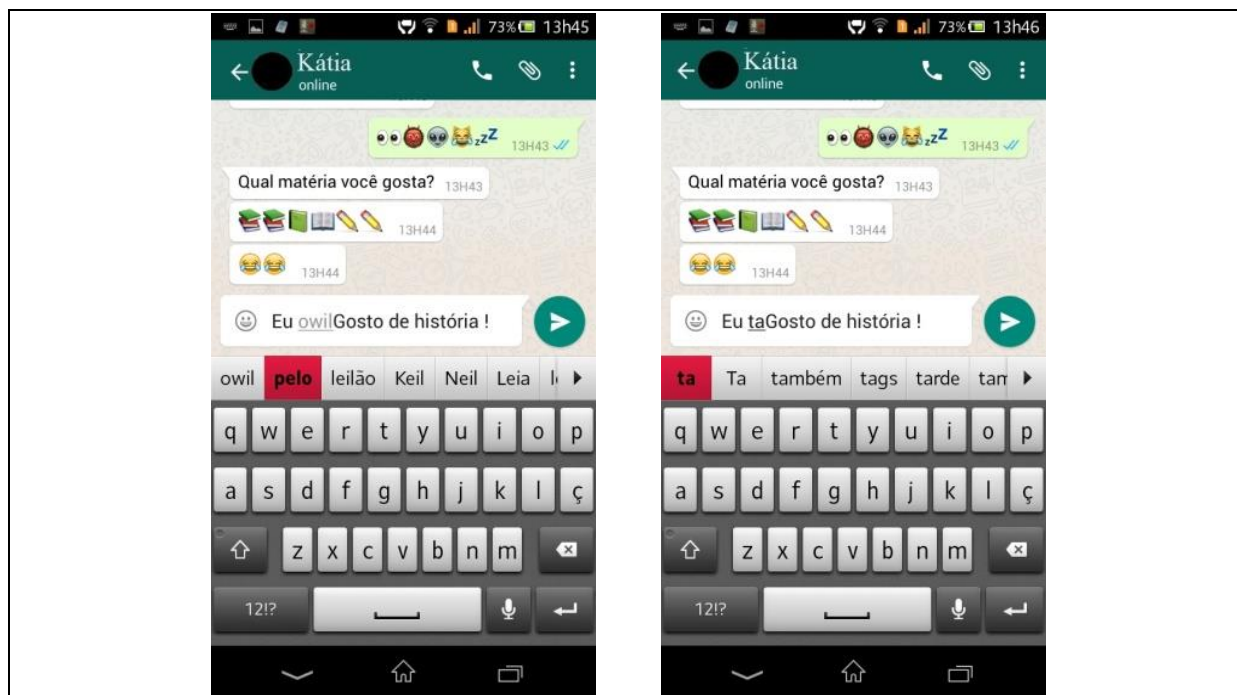


Figura 27- Diálogo de Pedro com Kátia no dia 10-09-2015

Por não escrever de modo convencional, Pedro teve como base os enunciados enviados por Kátia. Indiquei na tela os ícones *copiar* e *colar* para que ele pudesse utilizá-los:

P - Pedro, ela escreveu *também gosto de estudar e gosto de histórias. Você também gosta de histórias?*

Pedro - Sim. Vou colocar que também gosto.

P - Então coloca aí que você gosta de histórias.

Pedro - Eu não sei escrever.

P - Olha aqui, ela já escreveu. Veja o que dá para fazer. A gente seleciona o que ela escreveu, vem nesse negocinho aqui que é copiar e depois colar. Nós copiamos *gosto de histórias*, mas como estamos respondendo para ela temos que colocar *eu também gosto de história*. Já copiamos um pedaço e agora vamos escrever *Eu*.

Pedro - **L E**.

P - **L E**? *Eu também gosto de histórias*. Como é a (palavra) *eu*? Aqui já tem escrito. Onde está escrito *eu*, é a **E** e a?

Pedro - **U**.

P - Agora espaço, *eu também*. Como escreve *também*? *Também* é a **A**. Aqui já apareceu a palavra pronta *também*. Pode clicar nela. Isso, *também gosto*, agora essa **G** é minúscula. Pode mandar. Você escreveu *eu também gosto de histórias*. (Diálogo 10-09-2015).

As mensagens recebidas servem como base para novas construções. As crianças lidam com as palavras que emergem de suas inúmeras relações com o Outro e não como um item do dicionário ou do léxico de uma língua abstrata. Situação semelhante à de Pedro aconteceu entre Marcela e Kátia.



Figura 28 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 21-03-2017.

Os *prints* sugerem que Marcela selecionou e transformou em seu o enunciado enviado por Kátia:

P - *Você gosta de sorvete?* É uma pergunta. O que precisa?

Marcela - O que ela respondeu?

P - Ela respondeu que ama e a carinha de que é gostoso e perguntou se você gosta.

Marcela - *Também amo.*

P - Ela gosta de sorvete de flocos; é o preferido.

Marcela - O que ela disse agora?

P - *E você também gosta?*

Marcela - *Eu amo.*

P - *Eu amo.* Vamos escrever isso?

Marcela - Vamos.

P - Como é a palavrinha *eu*?

Marcela - Dá para fazer aquele negócio?

P - Qual? Copiar?

Marcela - Ahan.

P - Você também gosta de sorvete de flocos?

Marcela - Ahan.

P - Você seleciona e vem aqui que é copiar e depois volta aqui nessa parte em branco, clica e cola. Você vai escrever do mesmo jeito? Pode inverter pode colocar amo e sorvete depois. Você quer dizer *amo sorvete*?

Marcela - Ahan.

P - Copia e cola lá e depois a gente arruma. Você vai escrever como? *Amo sorvete*? Então apaga o gosto e deixa só sorvete. Onde tem o sorvete?

Marcela - Eita.

P - Você enviou.

Marcela - Não tem problema.

P - Você também gosta de sorvete de flocos? Você enviou do mesmo jeito que copiou.

Marcela - Ela vai pensar que copiei dela?

P - Ela vai ter certeza. Você copiou duas frases dela, mas se tornaram suas.

Marcela - Sim, mas por que a gente não colocou a carinha por último?

P - Íamos fazer isso, mas você enviou antes.

Marcela- É. (Diálogo 21-03-2017).

Com minha ajuda, Marcela compreendeu o enunciado enviado por Kátia e decidiu copiá-lo. A princípio tinha a intenção de alterá-lo, mas o enviou antes que isso pudesse ser realizado. Copiar aqui não é a mesma ação de copiar em atividades comuns da escola que visam apenas à reprodução de palavras para memorização formal. Copiar, nessa situação, é inserir a palavra do Outro no enunciado próprio, com a intenção de construir uma réplica em uma situação de trocas verbais. Nos enunciados escritos pelas mensagens ecoam outras vozes mesmo que de modo imperceptível.

Só é possível esse processo de apropriação das palavras *alheias* quando há a compreensão. De acordo com Volóchinov, quando uma palavra ou uma sequência organizada de palavras é compreendida, ela é transportada “[...] do discurso externo (escutado ou lido) de outro homem para o nosso discurso interno e com isso reproduzimos novamente esta palavra, circundamo-la com outras palavras, encontramos seu lugar particular no fluxo verbal completo da nossa consciência.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 194, grifos do autor). Nesse processo de internalização, a criança lida com a palavra do Outro, carregada com sua expressão e seu tom valorativo: as palavras são apropriadas, reelaboradas e acentuadas.

Durante as escolhas para inscrever convencionalmente seus enunciados, as crianças, mesmo com apoio dos recursos do dispositivo, apresentaram dúvidas em relação à grafia de algumas palavras, mas com minha ajuda e com um simples toque na tela puderam alterá-las. A apropriação da linguagem escrita se dá na relação com outras pessoas, no entanto, cada ato singular praticado pela criança reflete suas indagações, suposições e afirmações, ou seja, cada ato, mesmo que irrepetível é um indício para compreensão de seu processo de apropriação desse instrumento social, cultural e histórico, que é a linguagem escrita.

2.4.2 O uso dos sinais gráficos com apoio do teclado virtual do celular

Os diálogos e as marcas deixadas pelas crianças indicam escolhas dos sinais gráficos, ou seja, dos caracteres, como letras, espaços, pontos, letras acentuadas, til, entre outros, utilizados durante a construção da mensagem. Cabe ressaltar que esses sinais gráficos são também denominados de *caracteres* (BAJARD, 2015), mas, em alguns momentos neste trabalho, principalmente nos diálogos com as crianças, eles foram chamados de acentos, til etc. As primeiras mensagens escritas por Marcos, direcionadas a sua mãe, apontam esses indícios:

P - O que você vai dizer para sua mãe?

Marcos - *Oi mãe está tudo bem?*

P - Então, pode escrever.

Marcos - Tem que colocar acento na letra **A**?

P - Tem. E como a gente coloca o til aqui? Vamos escrever usando letras minúsculas?

Marcos - Pronto, e agora como coloca?

P - O til tem que ser antes, a gente coloca aqui. Para colocar usando o celular você aperta a **A** e vai aparecer um monte.

Marcos - Ah é.

P - Lembrou?

Marcos - Esqueci disso.

P - Então vai lá você apaga a **A** e coloca **A** com til.

Marcos - Qual **A**? É esse aqui?

P - Isso! É esse. Foi certo? Tem que apertar a **A**. Aqui deixa maiúscula e minúscula; está vendo, aqui vêm os números; e aqui volta para as letrinhas. Aperta.

Marcos - Esse daqui?

P - Esse aqui de baixo. Você apertou o outro; tem que ser bem no lugarzinho. Isso! Agora vai, como que é? Aí você deu espaço. Para poder ir com a setinha, você só clica aqui e agora você dá espaço. Está vendo? Você vem aqui e clica. (Diálogo 19-06-2015).

Em interação comigo, Marcos elaborou o enunciado que seria enviado para Fabiana, sua mãe. A inscrição na tela não é feita de modo mecânico ou desvinculado do discurso. Diante da minha pergunta sobre o que queria dizer, sem titubear, ele respondeu *Oi mãe está tudo bem?* Em seguida perguntou se necessitava acrescentar o caractere /ã/ na palavra mãe. Confirmei e o ajudei a localizá-lo no teclado virtual. (fig. 29).



Figura 29 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 19-06-2015.

Com o teclado do *smartphone* a noção de letra da criança é ampliada, uma vez que apresenta conjuntos de caracteres que vão além das figuras das letras do alfabeto. Ao aparecer diante dos olhos de Marcos, esse conjunto que totaliza mais de cem caracteres o ajuda a

marcar o discurso. A cena se repete com Marcela durante a escrita da palavra *matemática*. (fig. 30) durante a troca de mensagens com Kátia:

P - Na palavra *matemática* não temos a **R** e a **A** temos a **T**, a **E** agora a **M** e a **A** com acento. E agora como colocamos o acento?

Marcela - Clicando.

P - E apareceu escrito *matemática*?

Marcela - Acho que é esse.

P - Então clica. Pode enviar. E agora você quer voltar para a sala?

Marcela - Sim. (Diálogo 14-03-2017).

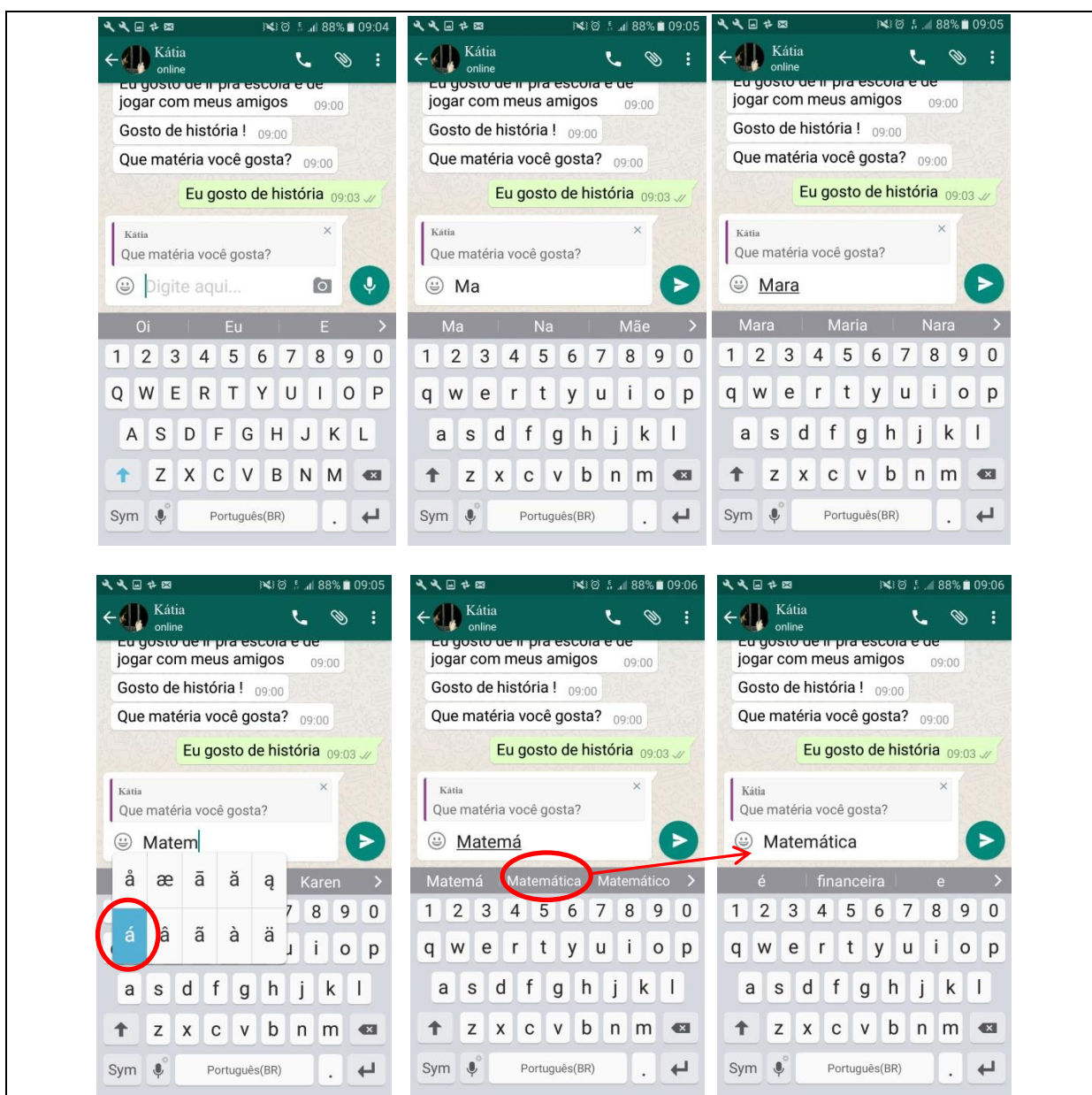


Figura 30 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017.

As imagens acima apresentaram o processo de escrita da palavra *matemática*. Inicialmente com meu apoio, ela destacou o enunciado que iria responder e escolheu os sinais

para sua inscrição. Durante o diálogo, indiquei a grafia correta da palavra e a presença do acento agudo. Em seguida, perguntei como se faz para colocar o acento e ela respondeu que era preciso *clicar*. Ao realizar essa ação, apareceram na tela os caracteres (å, æ, ā, ã, ą, á, â, ã, à, ä), alguns não utilizados na língua portuguesa. Ela escolheu o caractere /á/ para inscrição da palavra *matemática*.

Ao escrever utilizando o teclado virtual, a criança lida com uma infinidade de caracteres de modo a ampliar o conceito de letras presentes nas aulas de alfabetização. Nem os professores compreendem o jogo existente entre as vogais orais e a grafia de apenas cinco letras. As crianças tateiam possibilidades de inserção dessas grafias que geralmente não utilizaram quando estavam se apropriando da linguagem escrita sem os recursos do teclado virtual do *smartphone*. Não houve aqui a preocupação com o traçado da letra e nem com os seus aspectos sonoros, mas com a construção do enunciado que fosse compreensível pelo seu interlocutor. As letras acentuadas, assim como os demais caracteres que compõem o sistema gráfico são de natureza ideográfica e não fonográfica. Segundo Parkes,

Enquanto no século IV, Santo Agostinho considerava as letras sinais que representavam os sons e estes sinais das coisas sobre as quais pensamos, já no século VII, Isidoro de Sevilha considerava as letras sinais sem sons, os quais tinham o poder de nos transmitir de forma silenciosa (*sine voce*) as falas daqueles que estão ausentes. As letras em si mesmas eram sinais de coisas. E a escrita passa a ser, daí em diante, uma linguagem visível capaz de transmitir algo de forma direta para a mente por intermédio do olho. (PARKES, 2002, p. 106, grifos do autor).

Por muito tempo, a linguagem escrita foi utilizada para expressar a língua oral, mas, conforme destaca o autor, ela retoma seu caráter visual e com isso se distancia dos ouvidos e passa a ser direcionada para os olhos. Com os novos dispositivos digitais, a natureza ideográfica da escrita é ainda mais ressaltada, uma vez que em contato com os caracteres dos teclados a criança se apropria da linguagem escrita com base em seus aspectos visuais e aprende a escrever do mesmo modo que “[...] na língua materna aprendeu a combinar sons vinculados ao sentido, na língua escrita agora ela combina elementos visuais com o mesmo poder.” (BAJARD, 2014, p. 13). Desse modo, trabalha no universo dos sentidos.

As opções oferecidas pelo teclado virtual permitem que a criança, no início do processo de apropriação da linguagem escrita, tenha contato com o alfabeto hibridizado ou seja, combina diferentes caracteres em seus escritos, ainda que de modo não convencional como fez Rafael ao acentuar a palavra *escola* durante a troca de mensagens com sua avó, Dolores:

P - Oh, *na escola* está vendo as palavrinhas aqui? Qual delas é *escola*?

Rafael - *Escola*?

P - Isso, *na escola*. Só que a **E** não é maiúscula, ela é minúscula. Cadê a **E** minúscula aqui no teclado? Isso, mas *escola* tem acento?

Rafael - Não, mas não sei qual é?

P - Qual **E** que é? Coloca lá de novo.

Rafael - Esse.

P - Esse? Na palavra *escola* não temos acento e só a **E**. Está vendo? Agora está certo. (Diálogo 25-08-2015).

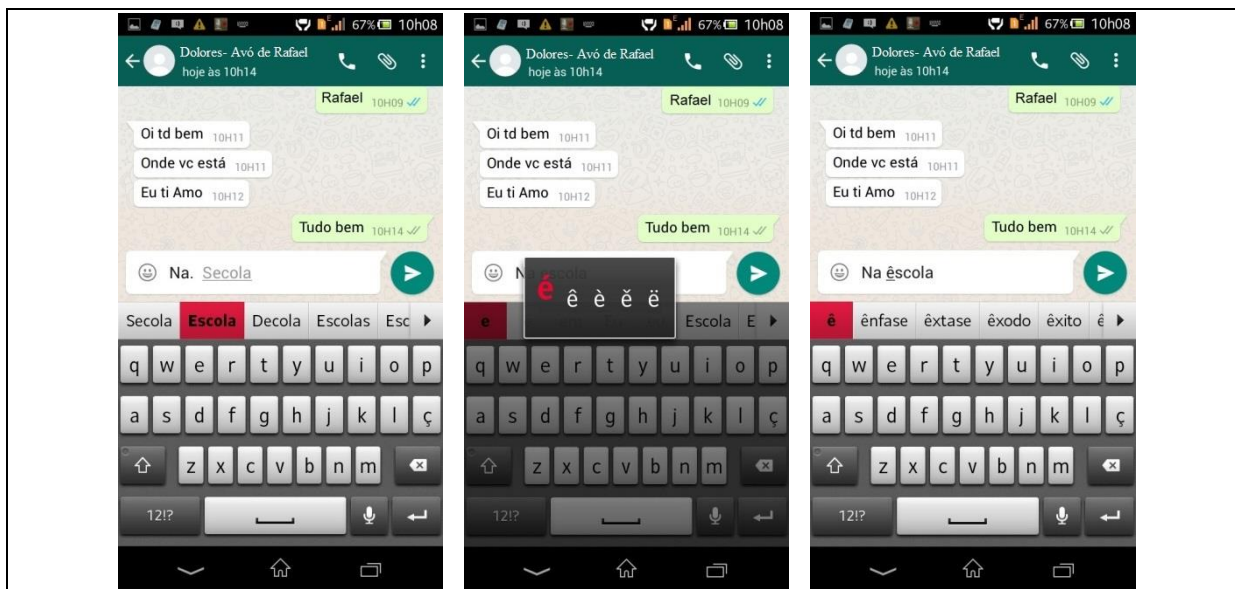


Figura 31 - Diálogo de Rafael com Dolores no dia 25-08-2015.

As escolhas feitas por ele foram orientadas pela necessidade de manter o diálogo com sua avó. Para que sua mensagem fosse compreensível, ele fez diversas tentativas de inscrição da palavra *escola*. Na primeira inscreveu **Secola** (fig. 31). Apesar de a letra **S** estar em outra posição, ou seja, assumir outra função, ele demonstrou conhecimento sobre a configuração visual da palavra. Isso indicou que não tinha a intenção de acentuá-la. Sua escrita indica a influência do ensino silábico promovido pela escola, porque ele não concebe outra combinação se não a básica formada por consoante e vogal (SE). Ele não concebe, nesta palavra, a construção vogal + consoante (ES). A primeira tela da esquerda indica, na segunda posição, a inscrição escolhida por Rafael sem minha ajuda, mas diante da minha fala “Só que a **E** não é maiúscula, ela é minúscula.”, ele alterou sua escolha e inseriu o acento circunflexo.

Situação semelhante pode ser observada na escrita de Marcos, ao responder ao enunciado de sua mãe *se havia sido legal a aula de educação física*. Ele enuncia *Foi legal a educação física, legal* e inscreve **legãol** (fig. 32). Nesse caso, novamente, nota-se a influência do ensino baseado na relação fonema/grafema em disputa com a lembrança visual e gráfica que a criança tem da palavra. Ela colocou a letra **O** para o fonema **U**, que, na verdade, já estaria sendo representado pela letra **L**, com a função de vogal. Mas colocou ambas, isto é,

duplicou a letra **O** como representação fonética e a letra **L** como vinculada à composição gráfica convencional.

P - Aí ela perguntou *se foi legal* o quê?

Marcos - *Se foi legal a educação física.*

P - Isso. Depois ela perguntou: *filho você vai conversar comigo ou vai digitar?* E pergunta se você já escreveu tudo. Acho que é a história, né?

Marcos - Ahan.

P - Mas primeiro ela perguntou se foi legal o quê?

Marcos - *A educação física.*

P - Você vai responder o quê?

Marcos - *Sim.*

P - Sim, o quê?

Marcos - Assim: *Foi legal a educação física.*

P - Oh, no *foi legal* não tem a **O** e a **A** e não tem o til aqui. Agora ficou fui: *é fui legal?*

Marcos - *Foi.*

P - Para ficar *foi* o que a gente tem que fazer?

Marcos - Tirar a **U**.

P - *Educação* antes da letra **O** a gente tem outra letrinha. É **A** com o quê?

Marcos - Com acento?

P - É a **A** com til, mas a gente não precisa apagar tudo. Não, né? Precisa apagar a **O**?

Marcos - Não.

P - Não precisa. A gente deixa ali e acrescenta o quê?

Marcos - A **A** com acento.

P - *Foi legal a educação?*

Marcos - *Física.*

P - Pode mandar. (Diálogo 26-06-2015).



Figura 32 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 26-06-2015.

Em outros momentos alertei Marcos sobre a inserção do acento na palavra *história* durante a escrita do enunciado *Vou voltar para escrever a história*, enviado por Fabiana, sua mãe.

P - O que falta aqui no *voltar*?

Marcos - Não sei.

P - A **V** e a **O** de novo. *Vou voltar a V O e a L. Vou voltar para escrever a história é com I e a O e história tem o acentinho.*

Marcos - É o que tem a cobrinha?

P - Não, é esse é o acentinho agudo. Que é esse daqui já acentuado. *Vou voltar para escrever a história.* O que mais? (Diálogo 26-06-2015).

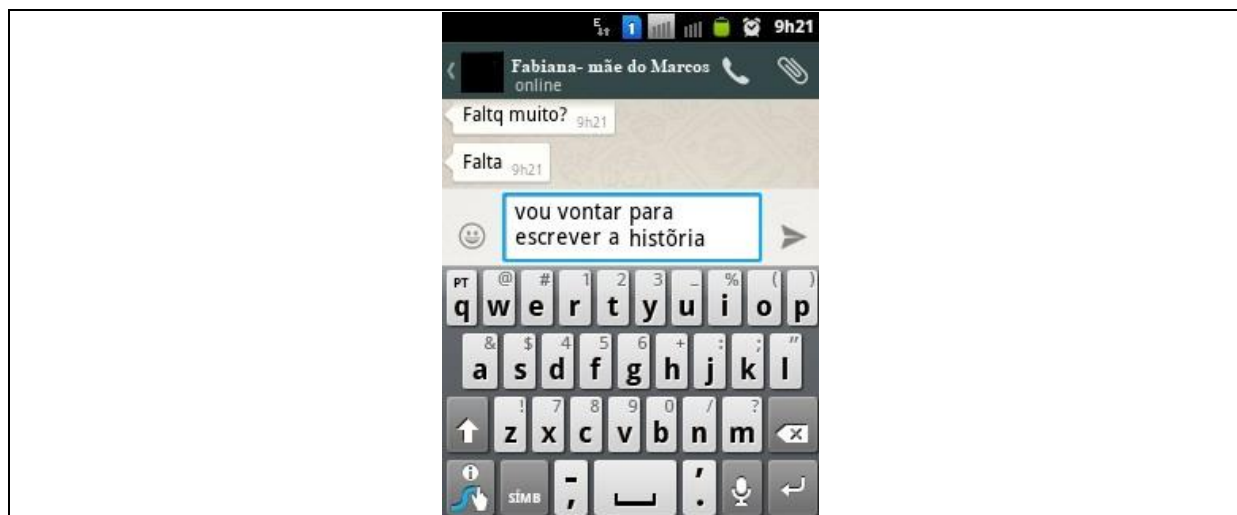


Figura 33 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 26-06-2015

Marcos demonstrou conhecimento sobre a posição do acento, apesar de utilizar o til ao invés do acento agudo (fig. 33). Entende-se que aos poucos não vai considerar mais os acentos como apêndices das letras, mas vai incorporá-los às próprias letras quando estiverem em determinadas palavras. Elas deixam de ser letras e passam a ser caracteres, como eram usados nas oficinas tipográficas antes da era da eletrônica. Com o uso dos caracteres em seus escritos, a criança compreenderá que a troca de um caractere por outro pode alterar o significado de uma palavra, transformá-la ou extingui-la. Essa troca de caracteres se deu também durante o diálogo de Júlia, com Rosa, sua mãe, ao utilizar o acento grave em vez de agudo na palavra *está*.

P - O que você *está* escrevendo?

Júlia - **L** *elo a elo a*.

P - A *Eloá* se escreve assim?

Júlia - É *Eloá* o nome dela.

P - *Eloá* é separado assim?

Júlia - É. *Estam* o *bem* é com a **N** no final?

P - Você acha que é com **M** ou **N**?

Júlia - A *Eloá está bem*.

P - Oh, a *Eloá* tira esse daqui, o *está* é minúsculo. O acento na palavra *está* é virado para lá. Cadê o acento? Oh, é esse primeiro aqui *está bem*. *Bem*, a **B** e a **E** que você colocou *está* certinho, agora falta a **M**. E é uma perguntinha o que a gente coloca? Aqui tem as letras, aqui onde tem 1, 2 fica o ponto de

interrogação e exclamação a gente aperta aí vem os pontos. O que a gente coloca? É uma pergunta.

Júlia - Aqui. Achei.

P - Isso!

Júlia - Mandeí. (Diálogo 01-09-2015).

Nesse trecho do diálogo indiquei a posição do acento agudo e dos demais caracteres necessários para a inscrição do enunciado *A Eloá está bem?* elaborado por Júlia. (fig. 34).

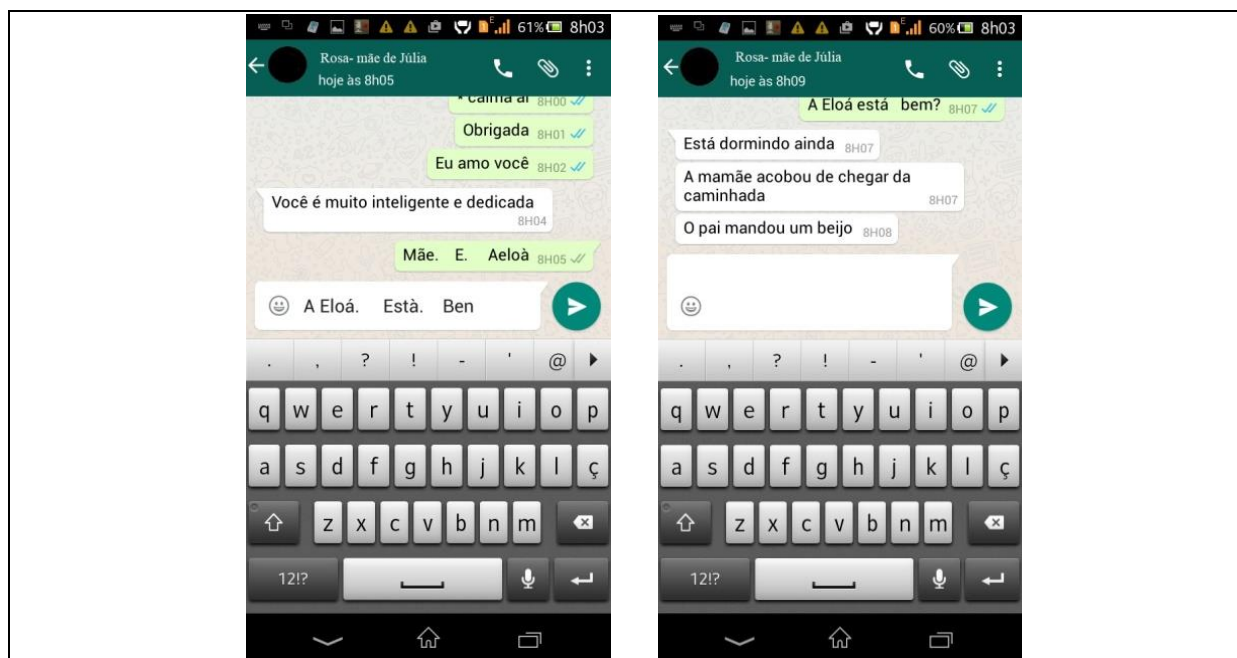


Figura 34 - Diálogo de Júlia com Rosa no dia 01-09-2015.

Nas três situações acima a troca de caracteres extinguiu as palavras, uma vez que não existem as inscrições **êscola**, **histôria** e **està** na escrita da língua portuguesa, mas em algumas situações a troca de um caractere por outro provoca mudanças de significado.

As crianças escolhiam as palavras já acentuadas no banco de dados. Por esse motivo, não constam os diálogos sobre o uso desses caracteres, mas ao dialogar com elas, eu enfatizava a presença deles para que pudessem inseri-los em seus escritos de modo convencional, como fez Carlos durante a escrita da mensagem para Ana:

P - E aí, o que você quer saber da Ana? O que será que ela faz? Quantos anos têm?

Carlos - Eu já sei. *O que o que*. Cadê a **E**? *O que o que* é espaço, apaga,apaga, *você o que você faz faz fa*. F **A**? Faz.

P - *O que você faz* é separado aqui, tem um espacinho; *você* não é com S.

Carlos - É com C cedilha? É a **C**?

P - É igual *está* aparecendo aqui. Clica aqui em cima de onde já está escrito. Essa aqui é *Você* já com acento. *Faz* não é com S no final.

Carlos - É com **Z**?

P - Isso! Tem pronto já?

Carlos - Tem.

P - Isso! É uma pergunta. O que a gente coloca no final da pergunta?

Carlos - *O que você faz?* Que cara eu ponho? (Diálogo 20-10-2015).

Claramente há diferenças entre a disposição de caracteres entre teclados físicos, como os do *notebook*, e os virtuais, como os do celular. No fixo ainda é preciso fazer duas escolhas – a da letra e a do acento. No visual, basta um gesto: a escolha do caractere, isto é, da letra e acento juntos. Aqui o acento vai perdendo sua distinção, sua função relacionada às regras da língua, e passa a ser parte da configuração de um caractere.

No diálogo com Ana, Carlos inscreveu **o que vosefas** (fig. 35) para o enunciado *O que você faz?*, inicialmente, sem minha ajuda e sem utilizar o banco de dados. Em seguida eu disse a ele que a palavra *você*, já acentuada, apareceu na tela e aponto em qual das opções teria que clicar.

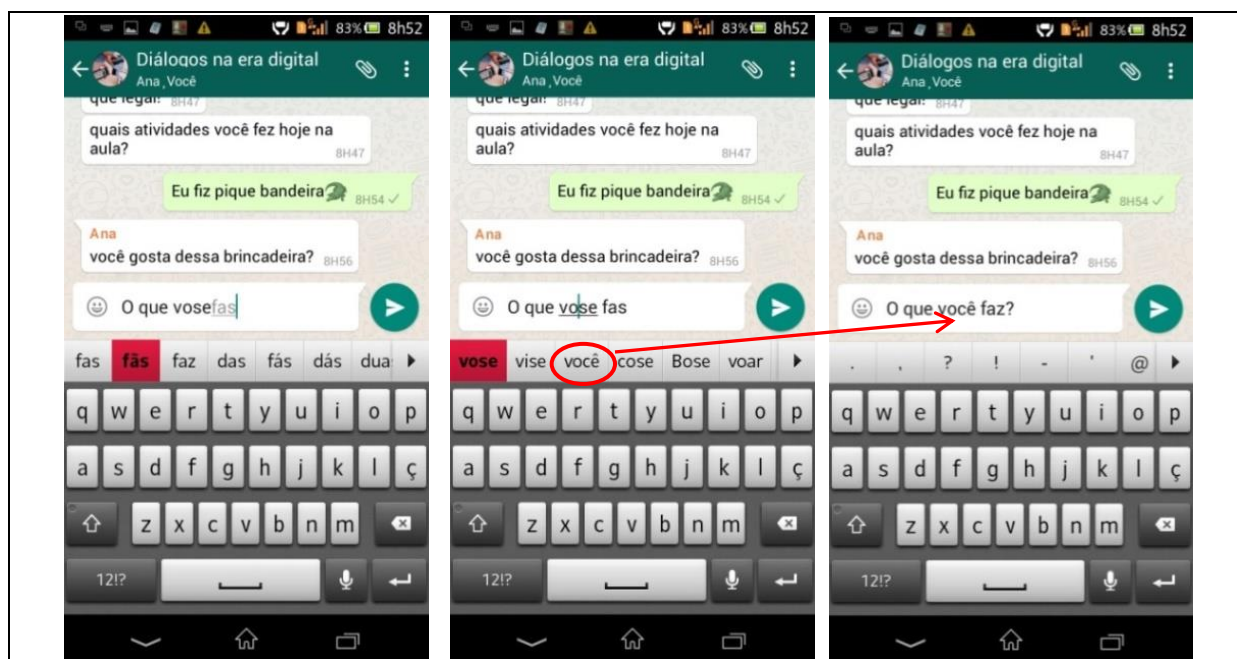


Figura 35 - Diálogo de Carlos com Ana no dia 20-10-2015.

A preocupação inicial não era a inscrição correta das palavras, mas a elaboração de enunciado direcionado ao *Outro*, por esse motivo, a utilização do banco de dados tornou-se um aliado, uma vez que as mensagens via *WhatsApp* ocorrem *online* e exigem agilidade dos interlocutores para manter o diálogo. Nem sempre a palavra apareceu no banco de dados; então indiquei a inscrição correta das palavras como nas mensagens de Paulo para Márcia:

P - Será que ela jogou arco e flecha? O que você vai escrever para ela?

Paulo - *Ótima viagem*.

P - Oh, *ótima* é juntinho e *viagem* não é com **N** é com...?

Paulo - **M**.

P - *Ótima viagem*. A palavrinha *ótima* tem um acento. Oh, apareceu aqui. (Diálogo 09-11-2015).

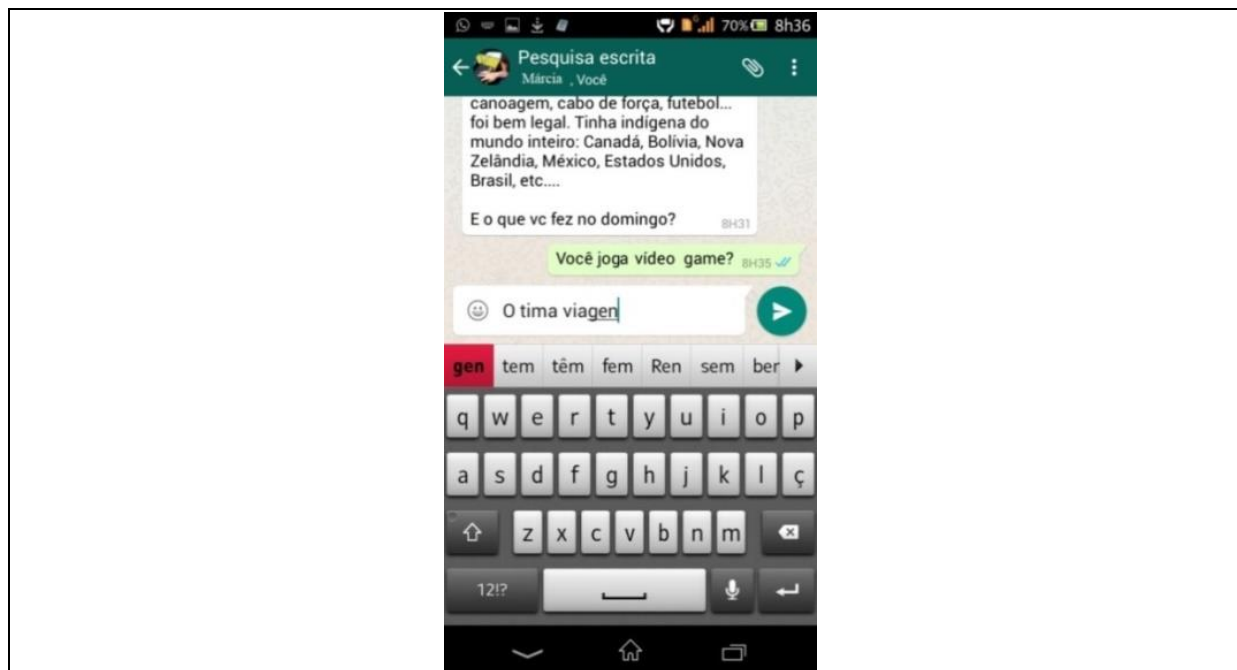


Figura 36 - Diálogo de Paulo com Márcia no dia 09-11-2015

Paulo inscreveu **O tima viagem** (fig. 36) para o enunciado *Ótima viagem*, destinado a Márcia. Por estar incorreta, a inscrição da palavra *ótima* não foi identificada pelo corretor, e da palavra *viagem* foi selecionada por ele apenas **gen**. Essa primeira opção indica o modo como a palavra foi escrita pelo usuário. Por não aparecer a inscrição correta, o direcionei para a grafia convencional e em seguida para a utilização do banco de dados para finalizar a mensagem. O banco de dados, conforme destaca Bajard (2016), antecipa a ortografia, portanto, a criança tem diante dos olhos três ou quatro palavras, dependendo do dispositivo utilizado e escolhe a que é mais próxima de sua experiência visual.

Os *prints* e os diálogos com as crianças evidenciaram que mesmo que o banco de dados do teclado sugira palavras, a negociação entre quem ensina e quem aprende é fundamental para que elas possam analisar, comparar, buscar referências, decidir, clicar, manter, deletar, substituir letras e palavras como unidades dos enunciados em construção, constituintes de diálogos entre pessoas reais, social e historicamente situadas.

Essa negociação pode ser observada no diálogo abaixo, quando Tauã se debruçou para escrever seu nome em resposta à pergunta feita por Kátia. Apesar de em outros momentos ter utilizado seu nome como referência para inserir o til em outras palavras, nessa escrita não o inseriu em seu nome. (fig. 37).

P - Ela falou *oi qual o seu nome?*

Tauã - Tauã.

P - Eu acho que você consegue fazer sozinho seu nome, né?

Tauã - Está certo?

P - Não. Está faltando o til no seu nome? Achou.

Tauã - A palavrinha vai aí dentro.

P - Esse aqui é o til que tem no seu nome. (Diálogo 21-03-2017).



Figura 37 - Diálogo de Tauã com Kátia no dia 21-03-2017.

Ao inscrever seu nome sem o til, Tauã esqueceu um caractere importante para distingui-lo de outro nome. Quando perguntei se conseguia escrever sozinho e se estava certo, ele olhou a inscrição na tela, as sugestões do teclado, e demonstrou ter dúvidas. Ele compreendeu que a troca ou ausência de um caractere inviabilizaria o seu nome.

Bajard nos ajuda a compreender melhor esse evento, ao citar o trabalho que realizava com crianças pequenas na apropriação do nome próprio. Em seu relato uma criança de nome Lívia, recebe os cinco caracteres (L-í-v-i-a), divididos aleatoriamente. Em seguida reconstrói a configuração de seu nome e coloca cada caractere em seu lugar, sem trocar /í/ e /i/ de posição na palavra. Portanto, mesmo sem dominar o código alfabético, as crianças são capazes de se apropriar das configurações visuais das palavras, porque os caracteres são vistos como distintos. (BAJARD, 2016). Ainda segundo o autor

Ao perceber que a configuração /L-í-v-i-a/ remete a ela mesma, que é constituída de unidades que obedecem a uma ordem linear imposta pela língua, que os componentes de *Lívia* podem ser utilizados também por outros nomes e pertencem a um conjunto limitado, a menina Lívia adquire uma *consciência gráfica*. (BAJARD, 2016, p. 214, grifos do autor).

Ao compreender que seu nome possui quatro caracteres distintos /T-a-u-ã/, o menino desenvolve o que Bajard denomina de *consciência gráfica*. Suas escolhas não correspondem às letras, mas ao valor discursivo dos caracteres. Nessa situação a oralidade deixa de ser parâmetro para escrita de seu nome e de outras palavras. Essa situação demonstra esquecimento sobre a forma escrita do próprio nome, nomeado por Bajard (2014) como “nome gráfico”:

[...] em uma sociedade específica - o nome de uma criança egípcia é distinto do nome de uma brasileira - ela é ritualizada em várias religiões através do batismo. É a partir deste primeiro “signo” sonoro que vão se aglutinar outros signos da língua materna remetendo a outros seres ou objetos do mundo. (BAJARD, 2012, p. 53).

Esse primeiro signo sonoro, ou seja, o “nome sonoro” é uma das primeiras conquistas da criança, em seguida, recebe o “nome gráfico” que é a primeira unidade da linguagem escrita.

2.4.3 O espaço em branco como parte constituinte das mensagens

Assim como os sinais gráficos, o espaço em branco é um caractere com configurações visuais para ser apreendidas pelos olhos. Ele foi utilizado pelos latinos até o século II d.C. Está presente na maioria das escritas antigas inscritas em diversos suportes como monumentos, tabuinhas, papiros e grafitos. O objetivo principal da utilização do espaço em branco era dar visibilidade às palavras, ou seja, destacar seu valor ideográfico, mas houve um retrocesso histórico e eles passaram a utilizar a escrita contínua utilizada pelos gregos. Nesse tipo de escrita, não havia a preocupação com palavras como uma unidade gráfica e nem o uso de outros caracteres que não fossem as letras maiúsculas. (DESBORDES, 1995). Esse retrocesso fez com que a escrita reduzisse os signos para se tornar uma representação da fala, porém, no período medieval, com a inserção de unidades não sonorizadas no sistema gráfico, houve uma multiplicação do número de caracteres, desestabilizando o sistema alfabético. A invenção da letra minúscula e o uso do espaço em branco criaram as condições para o nascimento da consciência gráfica, das palavras como unidades gráficas. (BAJARD; ARENA, 2015).

Ao inserir os espaços em branco em seus escritos desde o início da alfabetização, a criança trabalha com um sinal silencioso que dá visibilidade aos seus enunciados, portanto, utiliza a visão ao invés dos ouvidos e, desse modo, adquire consciência gráfica ao invés da consciência fonológica. A expressão “espaço em branco” ou “intervalo em branco” é utilizado

nos trabalhos de Arena (2015); já em outros trabalhos de autores como Bajard (2009, 2012), Christin (2009) e Souchier (2006) é utilizado “espaço branco”. Neste trabalho optei por espaço em branco.

Segundo Christin, com o surgimento da imprensa, o Ocidente revelou duas propriedades da escrita esquecidas com o uso da escrita manual. A primeira, a de que a letra do alfabeto era um signo, por possuir uma unidade autônoma, e a segunda, a de que a manipulação dos caracteres tipográficos exigia que os espaços em branco, que são os intervalos textuais, fossem reconhecidos por leitores e escritores com a mesma atenção que a própria letra. (CHRISTIN, 2012).

Desde o início das atividades, chamei a atenção das crianças para que pudessem utilizar o conjunto de caracteres dos teclados do *smartphone*, entre eles os espaços em branco, utilizados por Marcela em suas primeiras mensagens direcionada a Kátia.

Marcela - Acabei. Posso mandar?

P - O que você escreveu? *É a Marcela Clara*. Como que é a *É*?

Marcela - É a *L*?

P - É a Marcela. Cadê a *A*?

Marcela - Espaço.

P - Por que você deu espaço?

Marcela - Depois de *Marcela Clara*?

P - É.

Marcela - Porque são dois nomes.

P - Só que a *É* é essa aqui. Aperta aqui e segura. É essa primeira. *É a Marcela* ponto final aqui.

Marcela - Por que o pontinho final?

P - É para dizer que finalizou. O que ela escreveu?

Marcela - *Oiii*. (Diálogo 02-05-2017).

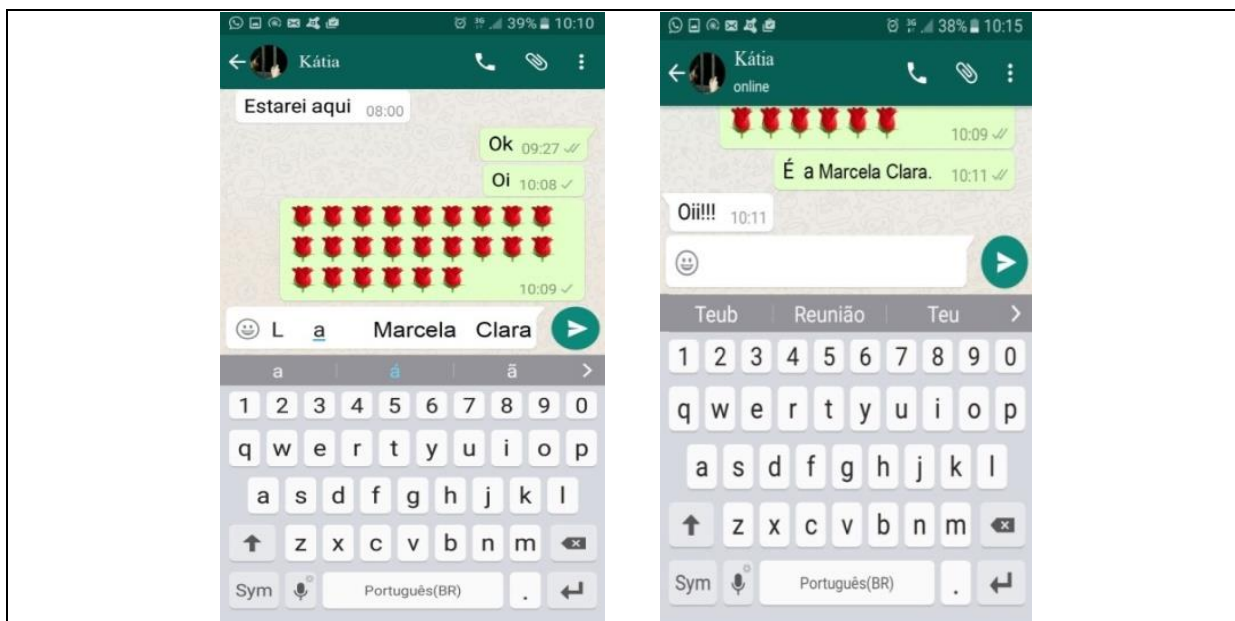


Figura 38 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02-05-2017.

Marcela inscreveu o enunciado *É a Marcela Clara*, na tela do *smartphone* como **L a Marcela Clara** (fig. 38). Quando perguntei o motivo de ter utilizado o espaço em branco, me respondeu que *Marcela* e *Clara* são nomes distintos, porque ela conhecia a configuração visual do seu nome. O que nos chama a atenção nesse episódio é a inserção do espaço em branco entre o verbo e o artigo definido, apesar de desconhecer a grafia correta dessas palavras. Inscreveu **L e a** para *é* e *a* e demonstrou conhecimento sobre a função do espaço em branco. Ao inserir os espaços, ela se apropriava do conceito de palavra, uma vez que

Os intervalos não se submetem a, nem reconhecem os intervalos sonoros da oralidade; têm vida própria e são eles os indicadores visuais responsáveis que orientam a criança na elaboração do conceito de palavra ainda rarefeito e impreciso na oralidade, do mesmo modo que são eles os responsáveis por indicar os limites e as imprecisões das relações fonêmicas e grafêmicas. (ARENA, 2015, p. 58).

O espaço em branco não mantém nenhuma relação com a oralidade, porque ele é responsável por orientar as crianças quanto ao conceito de palavra, mas só tem função dentro do enunciado, ou seja, inexistente fora dele. Ainda sobre os espaços em branco, chamei a atenção de Marcos para inseri-los nas mensagens com Fabiana:

Marcos - Bem é **B A E**?

P - Coloca do seu jeitinho e depois eu te ajudo. Antes de enviar vamos ver o que está certo e o que não está. Ver se falta algo ou se está a mais.

Marcos - Pronto!

P - *Está* está certo, mas *está* é uma palavrinha só. Não é? Então a gente vai dar um espaço, *tudo* também é uma palavrinha precisa dar um espacinho. Na (palavra) *bem* a gente não tem a A aqui, você colocou **B A E** isso aí tirou, está faltando uma última lettrinha depois da E.

Marcos - N?

P - Não é a N.

Marcos - M? (Diálogo 19-06-2015).



Figura 39 - Diálogo de Marcos com Fabiana no dia 19-06-2015.

Durante a conversa com Fabiana, Marcos inscreveu na tela o enunciado *Oi mãe está tudo bem?* como **oi mãe tatudobae** (fig. 39). Pedi a ele para verificar se faltava algo, e chamei sua atenção para inserção dos espaços e para a escrita convencional da palavra *bem* para que pudesse reelaborar o conceito de palavra e também compreendesse a função que o espaço em branco exerce na construção do discurso.

A inserção do espaço torna visíveis as palavras que poderão ser reelaboradas de modo convencional e, conseqüentemente, serem compreendidas pelo seu interlocutor. Júlia, durante a troca de mensagens com sua mãe, escreveu o enunciado *bom trabalho* (fig. 40) sem inserir os espaços em branco, mas, quando perguntei a ela o que faltava, sem hesitar, respondeu: “Espaço”. Essa situação ressalta que o professor tem um papel importante que é o de ensinar os usos desses novos instrumentos para que a criança aprenda a utilizar os recursos disponíveis nas teclas e assim ampliar suas possibilidades de inserção no mundo da cultura escrita. Nessa relação, novos atos culturais são criados e surgem também novos modos de ensinar. Além disso, a criança aprende a utilizar um instrumento criado historicamente:

P - Vamos ver o que ela colocou. *Falamos mais tarde, ok?* Tem que falar o que para ela?

Júlia - Bom.

P - Bom o quê?

Júlia - Bom trabalho.

P - O que está faltando no *bom trabalho*?

Júlia - Espaço.

P - Onde? É aqui mesmo.

P - Bom trabalho. Dá o espaço.

Júlia - Bom trabalho.

P - E o espaço? Isso. Pode mandar

Júlia - Bom trabalho. (Diálogo 01-09-2015).

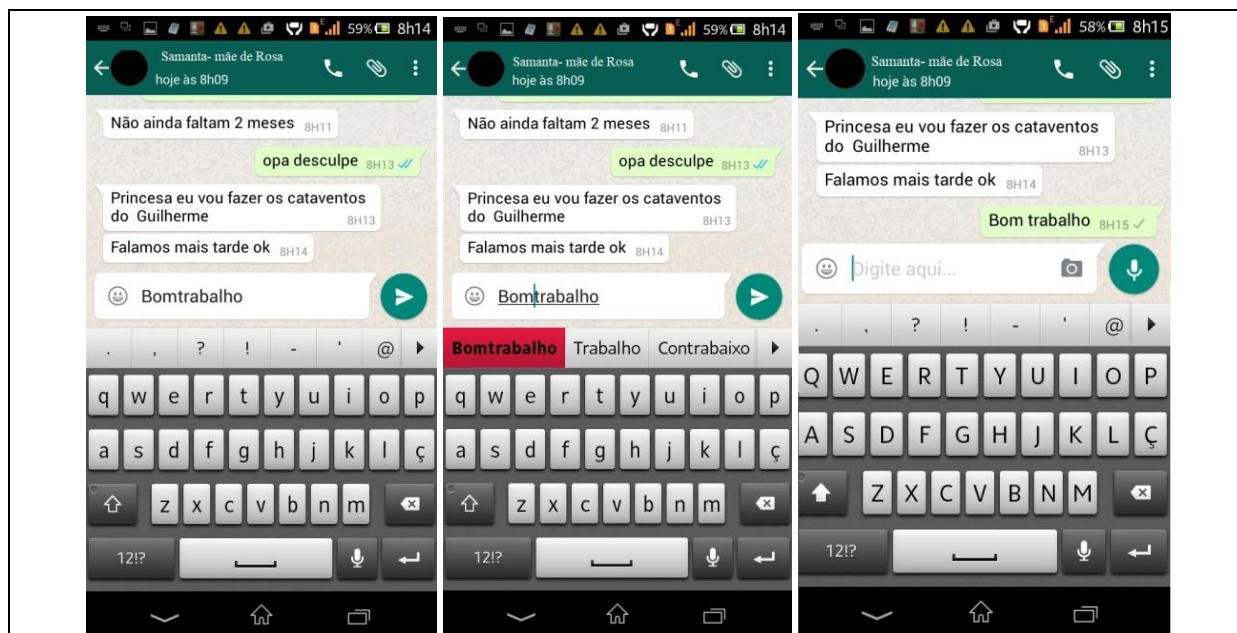


Figura 40 - Diálogo de Júlia com Rosa no dia 01-09-2015.

No fim do diálogo acima, eu disse a Júlia “Pode mandar” ao me referir ao enunciado que estava sendo escrito. Essa autorização indica que houve um acabamento provisório de seu enunciado e que seria compreendido pelo *Outro*, uma vez que estava legível e atendia à grafia convencional da língua portuguesa. O enunciado ao ser compreendido pelo *Outro* provoca uma *atitude responsiva*.

Inserida nessa relação com o *Outro*, dialógica, a criança consegue captar melhor a presença ou ausência dos caracteres que irão compor seus enunciados e utiliza outros signos, retomando assim as raízes ideográficas da escrita. Segundo Christin, o sistema ideográfico é “Flutuante” em “[...] todos os sentidos: pela sua estrutura, sua sintaxe, seus usos.” (CHRISTIN, 1995, p. 97, tradução nossa). Ainda em relação ao espaço em branco, no decorrer da escrita do enunciado *bom dia* (fig. 41), pergunto para Marcela sobre a localização da tecla de espaço no teclado virtual do *smartphone*. Sem titubear indica onde fica a tecla.

P - Quando você coloca a **B** e a **O** já aparecem várias palavrinhas escritas. Onde temos *bom*? Aqui, oh! **B O** e a **M**. Se você clica aqui em cima, ele arruma. Escreveu *bom* depois do *bom* temos espaço. Onde a gente dá o espaço aqui no teclado?

Marcela - Aqui.

P - Isso, a tecla maior. *Bom dia*. Será que aqui nas palavrinhas já tem a *dia*? Isso mesmo, muito bem.

Marcela - Aqui.

P - É. Você escreveu *bom dia*. Onde envia? (Diálogo 14-03-2017).

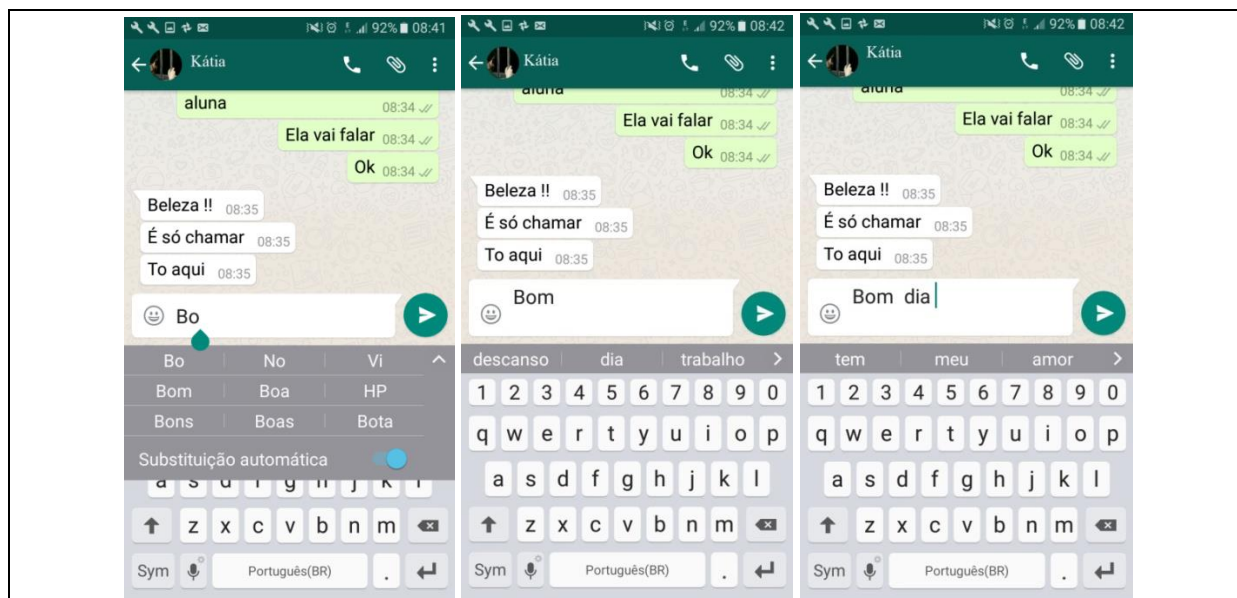


Figura 41 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 14-03-2017.

A tecla maior nos dispositivos digitais pertence ao espaço em branco, que juntamente com a de oposição maiúscula e minúscula, ambos sem valor sonoro, produz uma diferença de sentido entre um nome próprio e um substantivo comum. (BAJARD, 2006). A tecla de espaço é a maior no teclado e Tauã percebeu que é necessário inseri-lo para dar legibilidade ao seu escrito:

Tauã - Quer que eu dou espaço? Como dá o espaço?

P - Aqui.

Tauã - Vai que você não entende.

P - O que você está perguntando para ela?

Tauã - Acho que vou apagar. (Diálogo 21-03-2017).

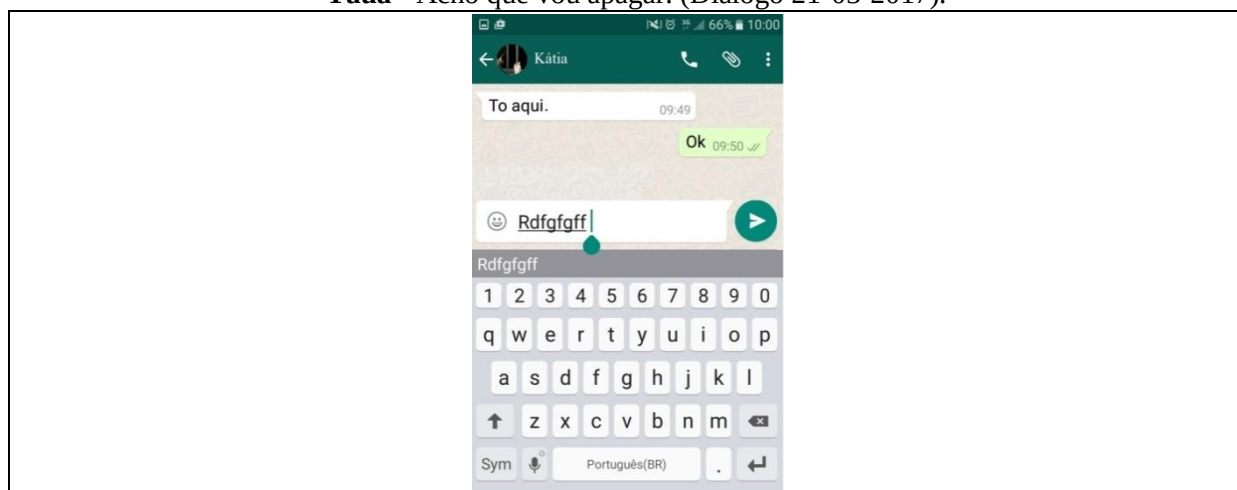


Figura 42 - Diálogo de Tauã com Kátia no dia 21-03-2017.

Ele inscreveu as consoantes **Rdfgfgff** (Fig. 42), mas não disse qual era o enunciado. Apesar de não ser compreensível, esse episódio demonstra a sua preocupação com a

legibilidade ao dizer que se não inserisse os espaços, eu poderia não compreender sua escrita e conseqüentemente não seria compreendido por Kátia, sua interlocutora.

2.5 A presença dos signos não verbais nas mensagens

Ao escrever na tela do dispositivo digital, a criança entra em contato com a linguagem escrita intensamente semiótica e híbrida, pois não utiliza somente palavras, mas um conjunto de signos verbais e não verbais com funções distintas na construção do discurso verbal. Antes de iniciar as trocas de mensagens, apresentei para as crianças os recursos disponíveis no aplicativo *WhatsApp*, dentre eles, os signos não verbais, ou seja, os *emoticons*, *emojis* e as demais imagens.

Os *emoticons*, também conhecidos como *smileys* foram utilizados por volta dos anos de 1982, pelo professor e pesquisador da Pensilvânia, Scott Fahlman com objetivo de diferenciar os e-mails formais dos informais. (MORO, 2016). Apesar de o termo ser uma junção das palavras em inglês *emotion* e *icon* (emoção e ícone) não é utilizado somente para expressar emoções, já que tem alguns que imitam, por exemplo, uma piscada de olho, portanto, são sinais gráficos utilizados para imitar expressões faciais e fazem parte de um antigo código padrão que é o ASCII (*American Standard Code for Information Interchange*), codificador de caracteres utilizados em computadores, que servem para representar objetos, personagens, animais entre outras imagens. (HALTÉ, 2013).

Moro (2016) faz distinção entre os termos *emojis* e *emoticons*. Segundo essa autora “[...] Inicialmente, os *emoticons* possuíam apenas a representação do próprio texto, mas, com o tempo, os caracteres foram incorporando imagens gráficas em sua representação e se diversificando de várias maneiras. Essas figuras são chamadas de *emojis*.” (MORO, 2016, p. 60, grifos do autor). Ainda, conforme afirma, o nome *emojis* é a junção de duas palavras em japonês “e” (imagem) mais “moji” (letra), criado em 1995, por Shigetaka Kurit, que resolveu incluí-los nos *papers* da empresa na qual trabalhava para obter a atenção dos adolescentes. Em português esse termo significa *pictograma*, mas apesar de utilizar as formas dos *emoticons*, são imagens gráficas. (MORO, 2016). Apesar das diferenças existentes entre esses dois termos, será utilizado neste trabalho o termo *emoticon* para me referir às “carinhas” que imitam as expressões faciais e “imagens” para representar os objetos, personagens, entre outros signos não verbais que foram utilizados pelas crianças.

O uso de signos não verbais amplia a compreensão da criança sobre as inúmeras possibilidades de uso da linguagem, uma vez que compreende que os enunciados são

construídos por múltiplas linguagens. De acordo com Faraco, “[...] nós humanos somos seres de muitas linguagens. Expressamo-nos também pelos gestos, pelas expressões faciais, pelas posturas corporais, pelas imagens fixas e em movimento, pela música e assim por diante.” (FARACO, 2012, p. 23). Na escrita no *WhatsApp*, os *emoticons* são utilizados para demonstrar as expressões faciais e além disso, existem outras imagens que podem ser utilizadas com objetivo de complementar ou substituir um determinado enunciado. Antes de serem utilizados nas redes sociais, os *emoticons* já eram utilizados com apoio do teclado e, segundo Chartier, as pessoas

[...] utilizam de maneira pictográfica alguns caracteres do teclado (parênteses, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) para indicar o registro de significado das palavras: alegria :-) tristeza :- (ironia ;-) ira :-@... ilustram a procura de uma linguagem não-verbal e que, por essa mesma razão, possa permitir a comunicação universal das emoções e o sentido do discurso. (CHARTIER, 2002, p. 17).

O uso de *emoticons* que imitam as expressões faciais, mais especificamente as emoções, evidencia a subjetividade dos interlocutores e marca a *entonação*. De acordo com Volóchinov (2013) a *entonação* é parte constitutiva do enunciado, pois é ela que estabelece o vínculo entre o enunciado, a situação extraverbal e os seus interlocutores. A entonação não se expressa somente pela voz, mas “[...] pelo corpo inteiro da pessoa: por seus gestos, por seus movimentos, por sua mímica.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 176).

Na relação com os signos verbais, os signos não verbais desempenham diversas funções e torna, por isso, híbridos os enunciados. Abaixo apresento parte da transcrição de um diálogo entre Rafael e Dolores e o uso de *emoticons*.

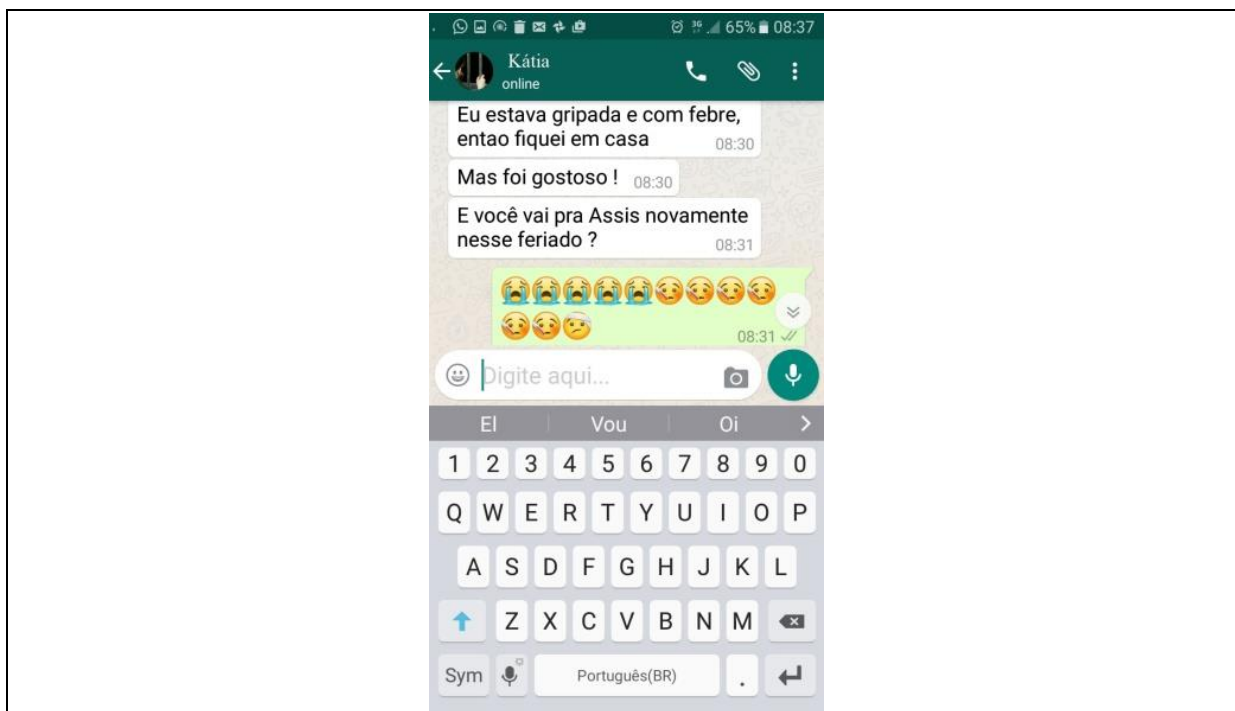


Figura 44 - Diálogo de Marcela com Kátia no dia 18-04-2017

Os *emoticons* utilizados por Marcela mantêm relações dialógicas com os enunciados enviados por Kátia. Marcela tem uma atitude responsiva, mas não utiliza palavras, porque insere *emoticons* que imitam o choro acrescido de outros dois, os que imitam uma pessoa com dor e com febre. Os *emoticons* ganham sentido somente na relação estabelecida entre os interlocutores numa determinada troca discursiva, uma vez que

[...] o emoticon não serve para representar um conteúdo de maneira simbólica, mas para indicar a emoção de quem o produz. Tudo acontece como se o emoticon nunca tivesse sido usado para descrever algo, para representar um conteúdo, mas para indicar um modo de enunciar, invariavelmente convidando o falante e ancorando-o na situação de enunciação. Um emoticon não pode se relacionar a elementos que não estão presentes aqui e agora quando é enunciado. (HALTÉ, 2013, p. 59, tradução nossa).

Conforme destaca o autor, a função os *emoticons* não é a de representação de um enunciado, mas a de marcar um modo de enunciar dos interlocutores:

P - Ela escreveu *Eu estava gripada e com febre e fiquei em casa*. Coitada. O que você vai colocar para ela?

Marcela - *Você já sarou?*

P - Ela disse que ficou em casa, mas que foi gostoso. O que você vai falar para ela? Pode colocar o que você quiser.

Marcela - Uma carinha de triste.

P - Pode enviar. (Diálogo 18-04-2017).

Marcela se mostrou sensibilizada com o enunciado recebido por Kátia e os *emoticons* que foram por ela escolhidos são reação ao enunciado recebido. De acordo com Halté “Os emoticons que imitam as expressões faciais e se dirigem diretamente ao interlocutor naturalmente se prestam a um uso dialógico: eles são produzidos apenas para afetar o outro, eles se relacionam com o interlocutor em primeiro lugar.” (HALTÉ, 2013, p. 339, tradução nossa).

Em outros momentos as imagens foram utilizadas para substituir o enunciado inteiro, conforme pode ser observado abaixo durante a troca de mensagens entre Tauã e Kátia.

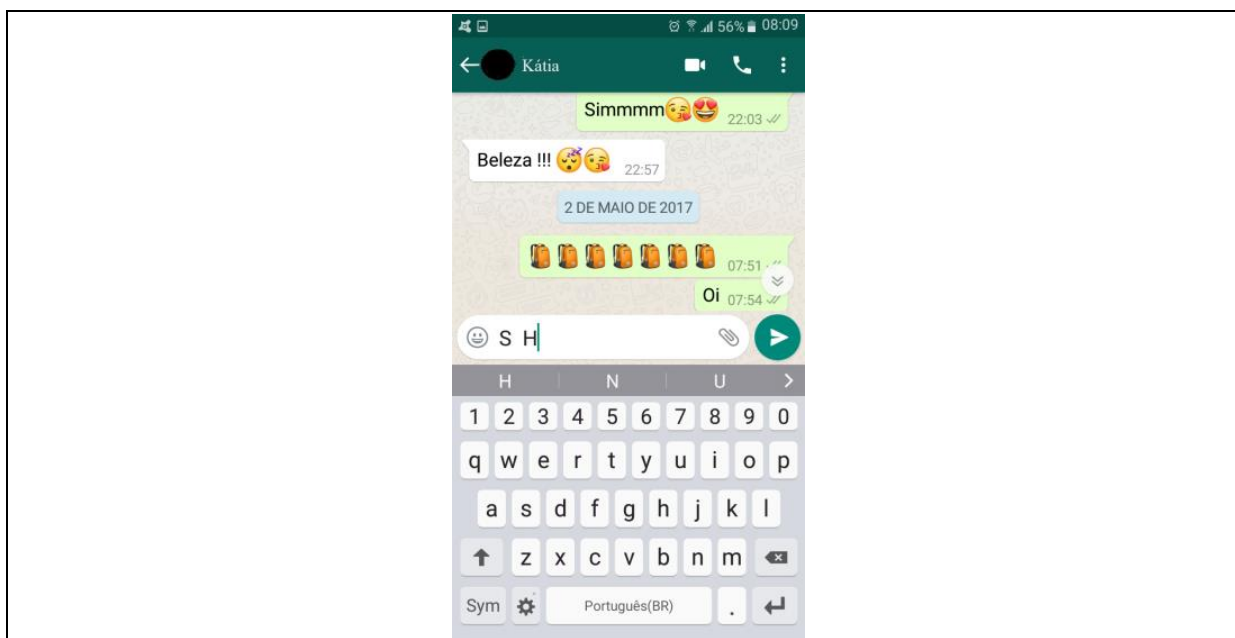


Figura 45 - Diálogo de Tauã com Kátia no dia 02-05-2017

Antes de iniciar o diálogo, ele enviou imagens de mochilas, mas em seguida apenas escreveu *oi*, mas, antes de receber a mensagem de Kátia, desistiu de continuar o diálogo. Em algumas situações só o uso das imagens não garante a compreensão por parte dos interlocutores, porque para que os enunciados não verbais sejam compreendidos eles necessitam estar relacionados com o todo do diálogo e com a situação extraverbal. Tauã esclarece a razão pela qual enviou as imagens das mochilas:

P - Como você vai começar? Como começa a conversa?

Tauã - Acho que vou mandar uma carinha primeiro.

P - Por que você vai mandar uma carinha? Uma carinha do quê?

Tauã - Vou mandar umas mochilas.

P - Por que mochilas?

Tauã - É porque estou na escola, né?

P - Ah, tá! (Diálogo 02-05-2017).

Kátia visualizou a mensagem, mas apenas as imagens das mochilas não suscitaram nela uma atitude responsiva, porque não houve compreensão, como eu também não havia compreendido antes da explicação dele. Como ele desistiu de continuar o diálogo não foi possível explicitar isso para ela. Não havia uma situação extraverbal que motivaria a escolha do tema por Tauã. Havia apenas o contexto escolar, mas não uma situação criada na relação entre interlocutores.

Os signos não verbais aos poucos são incorporados na escrita e passam a exercer funções diversas no interior dos enunciados, mas, para que provoquem perguntas ou respostas, necessitam da situação extraverbal. As imagens e os enunciados formam o todo do discurso e só podem ser compreendidos quando nascidos na situação extraverbal comum aos interlocutores. A escrita de mensagem via *WhatsApp* pode ser um meio para que as crianças se apropriem da linguagem escrita com seus sentidos híbridos em vez de se apropriarem somente do sistema alfabético.

No próximo capítulo, apresentarei as discussões do núcleo *Constituição do autor e a escrita de narrativas por meio do editor de texto* com análises dos dados gerados durante a construção das narrativas, especificamente no que diz respeito à importância dos possíveis leitores, amigos e familiares nesse processo de criação das histórias, as escolhas realizadas pelas crianças para inscrever as histórias com apoio dos recursos do *Microsoft Word* e do teclado fixo do *notebook*, o processo de criação das ilustrações e a sua junção com o texto escrito na composição do livro.

3

CONSTITUIÇÃO DO AUTOR E A ESCRITA DE NARRATIVAS POR MEIO DO EDITOR DE TEXTO

Neste capítulo analiso os dados gerados no processo de criação das narrativas, com destaque para a questão da literatura e da constituição do autor. Em seguida analiso os diálogos sobre a narrativa, a importância do Outro no processo de formação das crianças como autoras e o modo como as narrativas foram organizadas e escritas tendo como apoio do programa *Microsoft Word*, no *notebook*. Notadamente, destaco o uso do teclado fixo e do editor de texto nas escolhas dos caracteres para a inscrição dos enunciados, e o modo como as ilustrações foram construídas na relação com o texto escrito. Para ampliar as discussões sobre as obras literárias, me apoiei nos estudos de Bakhtin (2011; 2016) e Medviédev (2012). Apesar de não discutirem especificamente a literatura infantil, discutem a literatura de modo geral. Também me apoiei no trabalho de Vigotski (2009b) sobre criação e imaginação e em outros autores que discutem a temática da literatura, literatura infantil, autoria e apropriação da linguagem escrita.

3.1 Literatura, literatura infantil e a constituição do autor

Como já discutido anteriormente, a linguagem medeia a relação entre o homem e a cultura, e exerce um papel fundamental na elaboração das obras literárias, consideradas por Medviédev (2012) como signos de comunicação ideológica criados pela literatura. Para ele, a literatura

[...] como qualquer estrutura ideológica, refrata à sua maneira a existência socioeconômica em formação. Porém, ao mesmo tempo, a literatura, em seu “conteúdo”, reflete e refrata as reflexões e as refrações de outras esferas ideológicas (ética, cognitiva, doutrinas, políticas, religião, e assim por diante), ou seja, a literatura reflete, em seu “conteúdo” a totalidade desse horizonte ideológico, do qual ela é parte. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 60).

A literatura, instrumento semiótico, contribui para o processo de humanização do homem, uma vez que possibilita a apropriação da cultura social humana por meio da linguagem e, principalmente, pela linguagem escrita. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórica Cultural esse processo não é resultado do desenvolvimento biológico do sujeito, mas da aprendizagem, pela qual ele se apropria da cultura criada pelas gerações que o antecederam. (LEONTIEV, 1978). Na relação com o Outro e com a cultura, o homem se

desenvolve, e a literatura desempenha um papel fundamental nesse desenvolvimento, porque contém marcas culturais de um determinado tempo histórico. Para Bakhtin “A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época.” (BAKHTIN, 2011, p. 360-361). De acordo com Arena, as obras literárias nascem “[...] das próprias condições históricas, mas essas condições não estão dadas apenas pelo presente, antes pelos fios entretecidos de todo o passado histórico e, por esses fios, o leitor pode compor, dialogicamente, seus traços culturais.” (ARENA, 2010b, p. 16).

O processo de dialogar com as obras literárias possibilita ao sujeito pensar, refletir e compreender melhor a realidade que o rodeia, pois “[...] os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com os novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198). Esses gêneros transcendem o tempo e o espaço, porque “As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e, além disso, levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade.” (BAKHTIN, 2011, p. 362, grifos do autor). Diante disso, por meio da literatura, concebida como parte da criação ideológica refinada, o sujeito tem a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana.

A manifestação das criações ideológicas se dá na relação entre os sujeitos, por isso contribui para a formação integral do homem. A literatura infantil também é parte da criação ideológica, porque é “[...] antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.” (COELHO, 2000, p. 27).

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido com a literatura infantil “[...] transcende intenções singelas de “dar asas à imaginação e provocar prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento.” (ARENA, 2010b, p. 32). Cabe destacar que a imaginação “[...] não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VIGOTSKI, 2009b, p. 20), que resulta das experiências e vivências do sujeito. A literatura infantil se constitui um importante instrumento para o desenvolvimento da imaginação, porque por meio da experiência do Outro, narrada nas obras literárias, o universo cultural da criança é ampliado e conseqüentemente ela terá mais elementos disponíveis para imaginar e para criar.

Por se constituir como um importante instrumento na formação integral do sujeito, a literatura não pode ser concebida apenas como um recurso para a apropriação da leitura ou da escrita, uma vez que a imersão da criança no universo literário amplia seu modo de pensar, de compreender o mundo e de agir sobre ele. O trabalho com a literatura Infantil em sala de aula não pode ser visto apenas como um conteúdo escolar, porque aprender a escrever por meios das obras literárias é aprender por meio de uma atividade estética que altera o modo de pensar do homem e o transforma.

A literatura infantil pode contribuir para o processo de constituição do autor, porque

Por mais triviais que sejam os textos elaborados pelas crianças eles revelam a construção de uma atividade estética. Como nos romances, eles possuem seus personagens, suas vozes, suas relações de exotopia. Eles indicam uma busca pela autonomia textual e apontam, portanto, para realizações linguísticas em gêneros discursivos mais complexos. Por isso revelam, fundamentalmente, a busca das crianças em se tornarem autores. (CARDOSO, 2008, p. 137-138).

Desde o início as produções literárias criadas pelas crianças são consideradas uma “atividade estética”; isso é um passo para a sua formação como autoras. O conceito de autor utilizado nesse trabalho tem como base a definição feita por Tauveron (2014). Ao discutir a questão da escrita literária na escola, faz distinção entre *autor* e *escritor*. Para ela, a criança pode ser denominada autora quando “[...] produz um texto narrativo com uma *intenção artística*” e isso difere do escritor “[...] que é o autor cuja intenção e o valor ou “mérito” estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta em um catálogo de editor).” (TAUVERON, 2014, p. 88-89). O tornar-se autor envolve o processo de criação, mas para criar

[...] com a palavra algo próprio, de maneira nova (a partir de um ponto de vista peculiar), que encarne e combine os fatos reais da vida, é necessária uma reserva suficiente de vivências pessoais, é preciso a própria experiência de vida, a habilidade de analisar as relações entre as pessoas, em diferentes ambientes. (VIGOTSKI, 2009b, p. 62).

Criação envolve imaginação, porém, não se cria do nada. Ao escrever suas próprias histórias, as crianças se baseiam em suas experiências e suas vivências, portanto, tudo o que ouvem e veem converte-se em elementos de composição de sua obra, no momento de criação. Além disso, a criação não é um produto da ação individual, pois carrega em si as marcas sociais. Conforme destaca Vigotski, “A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 42). Com base nos pressupostos defendidos por Vigotski, as autoras Cristofoleti e Ometto (2016, p. 69) afirmam que

[...] só o humano pode criar o novo, o inexistente. E é a partir da capacidade humana de imaginar o inexistente a partir do existente que é possível fazer o inexistente, um dia existir. Essa capacidade de pensamento, de planejamento, de imaginação e de criação, é a possibilidade humana de transformação da realidade, de produção cultural.

Nessa perspectiva, as histórias criadas pela criança, por mais singelas que possam parecer, permitem a construção de enunciados que refletem sua individualidade como autora, mas refletem também as marcas sociais.

3.2 Gênero narrativo e o processo de criação das histórias

Antes mesmo de dominar os recursos da língua, a criança tem contato com diversos gêneros discursivos disponíveis em seu entorno, entre eles o gênero narrativo. De acordo com Volóchinov, cada tipo de intercâmbio verbal se “[...] organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo*, que chamaremos a partir daqui de *gênero*.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 159). Em outro momento destaca que todas as formas do intercâmbio verbal

[...] estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social. É justamente nas profundezas dessa psicologia social materializada na palavra que são acumuladas aquelas mudanças e alterações pouco perceptíveis que depois encontram sua expressão em produtos ideológicos acabados. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107-108).

Neste trecho Volóchinov introduz a noção de gênero que são as formas de interações verbais relacionadas ao trabalho, à vida política, às criações ideológicas entre outras que se manifestam em uma dada situação e que se alteram conforme as mudanças e as condições sociais. Essas formas ganham características específicas de um determinado gênero, porque a palavra que surge da interação com o mundo social tem que se manifestar por meio dos gêneros, como afirma Volóchinov: “Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109). Para Medviédev “[...] o gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero. O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 193).

O enunciado só se torna real na forma de um determinado gênero. Mas, geralmente, no espaço escolar a linguagem escrita é ensinada desvinculada dos gêneros e também de seu

suporte de origem. De acordo com Bakhtin “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria impossível.” (BAKHTIN, 2016, p. 39). Todo discurso, oral ou escrito, se constrói por meio dos gêneros, por isso a criança aprende a moldar seus enunciados por meio de um determinado gênero.

Cada esfera da sociedade está ligada a usos da linguagem e são eles que refletem as intenções e as finalidades de cada uma dessas esferas que dão origem aos gêneros, compostos por conteúdo temático, estilo e composição. Esses três elementos são essenciais para realização dos enunciados, e suas funções de linguagem determinam os gêneros do discurso. O estilo se refere ao modo de escrever de cada autor e a escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Bakhtin (2011) destaca que a relação entre autor e os aspectos da língua é reflexo do seu estilo artístico. Para ele, o estilo artístico não trabalha

[...] com as palavras, mas com elementos do mundo, com valores do mundo e da vida; esse estilo pode ser definido como o conjunto dos procedimentos de enformação e acabamento do homem e do seu mundo, e determina a relação também com o material, a palavra, cuja natureza, evidentemente, deve-se conhecer para compreender tal relação. (BAKHTIN, 2011, p. 180).

Não é somente o *estilo* que está relacionado com os elementos do mundo e da vida. Ele destaca também o *elemento composicional*, isto é, o modo de organização, apresentação e estruturação do gênero, ou seja, toda a estrutura do enunciado é criada pela situação e pelo *conteúdo temático*, responsável pelos sentidos construídos no interior dos enunciados.

O gênero narrativo faz parte do universo infantil, mas nos anos iniciais da escolarização as crianças não são incentivadas a criar suas próprias narrativas. Há um espaço muito restrito destinado à formação do autor nas aulas de alfabetização. Elas precisam vivenciar situações de escrita que envolvam a construção desse gênero, pois no processo de escrever suas próprias narrativas elas têm possibilidades de se apropriarem dos atos de escrever e da estrutura desse gênero. De acordo com Bakhtin,

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2016, p. 39).

De acordo com o autor, é possível reconhecer o gênero pela estrutura e pelo modo como o discurso se apresenta desde as primeiras palavras. Mesmo no início do processo de apropriação da linguagem escrita, as crianças são capazes de reconhecer os diferentes gêneros existentes e de moldar seus discursos por meio deles. Para Arena, a criança “[...] na relação com o texto literário, apropria-se da cultura e da especificidade desse gênero, de sua identidade e, ainda, da diversidade de gêneros literários abrigados sob a mesma categoria: a poesia, o conto, a novela, a crônica e outros.” (ARENA, 2010b, p. 25-26). Somente na relação com os diversos gêneros discursivos é que a criança compreende as diferenças existentes entre eles.

De acordo com Gancho (2006), o gênero narrativo possui características específicas e pode ser construído com base em uma situação real ou imaginária. A autora destaca que esse gênero, especificamente a narrativa moderna, está situado num subgrupo do gênero épico e é constituído por cinco elementos: o enredo, os personagens, o tempo, o espaço e o narrador. (GANCHO, 2006) Sem esses elementos, ela inexistente, porque “Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Mas, para ser prosa de ficção, é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente quem caracteriza a narrativa.” (GANCHO, 2006, p.11).

As narrativas elaboradas pelas crianças tiveram como base os contos clássicos dos irmãos Grimm (2012), escolhidos em versão original, porque se trata de uma obra valiosíssima da Literatura e alguns deles são conhecidos pelas crianças. Esses contos foram os precursores das narrativas infantis iniciadas por Charles Perrault e tiveram suas narrativas conhecidas hoje como os contos de Grimm, publicadas separadamente entre os anos de 1812 e 1822 e, posteriormente, constituíram parte da coletânea intitulada *Contos de Fadas para Crianças e Adultos*. Essas narrativas são frutos da tradição oral encontradas durante pesquisas linguísticas realizadas pelos Grimm.

Parece que não há um consenso quanto ao termo utilizado para referir-se aos contos tradicionais, pois alguns autores denominam de contos maravilhosos, outros de fantásticos, mas não é objetivo aqui discutir essa questão. Será adotado nesta tese o termo *conto* ou narrativa para se referir a eles, e histórias e narrativas quando se referir às criadas pelas crianças.

A seleção das narrativas dos irmãos Grimm e a leitura realizada antes do processo de escrita possibilitaram a interrelação entre as narrativas conhecidas pelas crianças e as histórias criadas por elas. Isso ampliou as discussões sobre a estrutura desse gênero e sobre o seu

processo de criação. Os diálogos abaixo destacam os conhecimentos que algumas crianças têm desse gênero:

P - O que tem que ter na sua história, Marcos?

Marcos - Os personagens? Na minha história tem o gato de botas, João e Maria, a bruxa e os filhos do gato.

P - Tem um personagem principal na sua história?

Marcos - O gato.

P - Onde aconteceu a história?

Marcos - No castelo, na casa de João e Maria, na floresta e na casa da bruxa.

P - O que aconteceu?

Marcos - O fato mais importante?

P - Isso.

Marcos - O gato vai mandar os guardas procurarem a casa da bruxa embaixo da neve. (Diálogo 29-09-2015).

P - O que tem que ter na história?

Paulo - Era uma vez.

P - Pode começar com *era uma vez*. Tem que ter também o lugar onde se passa a história. Quem serão os personagens da sua história?

Paulo - A bruxa, o homenzinho e a luz azul.

P - Mas não é um conto, OK? Não pode ser a mesma história. O que vai acontecer na sua?

Paulo - Na história a bruxa empurrou o homem no poço.

P - Que mais?

Paulo - Só que invés do homenzinho tirar, quem tirou o homem foi a luz azul.

P - Mas você precisa criar outra situação, não é um conto da história.

Paulo - É meio difícil eu fazer uma história assim.

P - Mas vamos tentar?

Paulo - Eu tive uma ideia, a bruxa queria aquele homem como almoço para ela e o homem azul encontrou a luz azul que a bruxa tinha capturado. (Diálogo 11-08-2015).

Ao apresentar os personagens, os espaços e ações iniciais, Marcos demonstrou conhecimento de alguns elementos necessários para compor um texto narrativo. Paulo, ao ser questionado sobre o que tinha em uma história, respondeu sem hesitar “Era uma vez”. Isso revelou seus conhecimentos sobre a marcação do tempo. No processo de elaboração oral, outros elementos da narrativa e da estrutura da trama foram sendo incorporados. Diferentemente de Marcos e Paulo, outras crianças demonstraram desconhecimento dos elementos que compõem a narrativa e também de sua estrutura, mas isso não foi impedimento para que elas escrevessem:

P - Esse livro é dos irmãos Grimm e acho que tem várias histórias aqui que você já conhece. Você até pode usar os mesmos personagens da história que você escolher, mas vai criar uma nova situação. Não é um conto, você não vai copiar a história que está aqui, você vai criar uma história.

Marcela - Tenho que pensar em uma história que eu possa escrever?

P - Isso! Mas antes eu vou ler uma história e você terá um modelo para poder fazer a sua. O que a gente tem na história? Lembra de alguma história?

Marcela - Não.

P - Nenhuma história?

Marcela - Não. (Diálogo 21-03-2017).

P - Agora você vai fazer a sua história.

Marcela - Como constrói a capa da história?

P - Vamos pensar primeiro na história? Quem são os personagens? Como vai ser sua história e depois a gente desenha. Ok?

Marcela - E o nome da história?

P - Vamos colocar também. Eu vou te ajudar, mas então agora você pode falar quais serão os personagens da sua história.

Marcela - Pode ser uma história real? Posso inventar uma história só minha?

P - Sim.

Marcela - São três irmãs, uma se chama Bela, Duda e Maria.

P - Onde se passa a história?

Marcela - Era uma vez... Pode ser em um castelo. (Diálogo 21-03-2017).

Apesar de demonstrar desconhecimento da estrutura da narrativa e de seus elementos, no diálogo comigo Marcela elegeu os personagens, o espaço, o tempo, compreendeu que poderia escrever sua própria história e pediu a autorização para criá-la. Possivelmente, na sua curta experiência de lidar com a escrita, essa autorização sempre fora necessária. A criança, como Marcela, se apropria da estrutura do gênero à medida que escreve suas próprias narrativas, por isso, necessita entrar em contato com a forma ideal de escrita para construir a sua.

A obra literária concebida como objeto cultural que age no desenvolvimento infantil é capaz de mediar a relação entre a criança e os outros homens e, desse modo torna-se um importante instrumento no processo de apropriação dos atos de escrever, pois possibilita o contato com textos completos, repletos de sentidos e encharcados da cultura produzida historicamente. Desde o início as crianças almejam alcançar a forma ideal:

Júlia - Nós vamos fazer um livro de verdade?

P - Claro.

Júlia - Quem vai ser ilustrador?

P - Você.

Júlia - Autora?

P - Você.

Júlia - Tudo vai ser eu?

P - Sim.

Júlia - Por quê?

P - Quem está fazendo o livro?

Júlia - Eu.

P - Quem vai desenhar?

Júlia - Eu.

P - Quem vai ser a autora?

Júlia - Eu.

P - Quem vai ser ilustradora?

Júlia - Eu. (Diálogo 11-08-2015).

Marcos - Sabe o livro de verdade?

P - Sei.

Marcos - O meu livro vai ficar um livro de verdade?

P - Vai.

Marcos - Você vai ter que colocar um cabo aqui e ligar na impressora para imprimir, né?

P - Exatamente.

Marcos - Como iremos fazer a capa?

P - Você que vai desenhar.

Marcos - Posso pedir para o meu irmão?

P - Pode. Qualquer coisa, você leva a história e ele te ajuda. (Diálogo 17-08-2015).

O contato com a forma ideal gera nas crianças a necessidade de criar livros que sejam semelhantes aos livros reais, ou seja, que possam ser apreciados esteticamente por outras pessoas e não somente para ser objeto de avaliação. Isso fica evidente na fala de Marcos “O meu livro vai ficar um livro de verdade?” e na de Júlia “Nós vamos fazer um livro de verdade?”. Essas duas perguntas, em que a palavra *verdade* ganha destaque, trazem indícios de que, em geral, na escola as ações são apenas simuladas; não há um ponto de chegada que estabeleça relações efetivas com a realidade. O processo de escrever, de arrumar e de adequar os escritos às normas convencionais, ganha sentidos, quando as questões técnicas da língua ficam submetidas a ele. Essa inserção da criança no mundo da cultura escrita por meio da literatura infantil possibilita o contato com a escrita em sua forma ideal, ou seja, com um modelo mais elaborado que será alcançado por ela ao final de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010). Segundo Vigotski,

[...] quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, *há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento*. (VIGOTSKI, 2010, p. 693, grifos do autor).

A criança deve ter acesso à forma ideal desde a mais tenra idade. Esse desenvolvimento se dá por meio das relações estabelecidas com o Outro e com os gêneros discursivos. Durante o processo de escrita das narrativas, as crianças puderam repensar a linguagem escrita para além da materialidade de sua forma. Inicialmente Júlia desconhecia a estrutura da narrativa, uma vez que se lembrava apenas das questões técnicas da língua:

P - O que tem que ter em uma história?

Júlia - Tem que ter travessão.

P - Que mais?

Júlia - Que indica que a pessoa vai falar.

P - Que coisa?

Júlia - Aquela pessoa, bicho que vai falar.

P - Que seria quem? Os ...

Júlia - Os personagens.

P - Isso! Os personagens. Que mais?

Júlia - Tem que ter ponto de interrogação.

P - Humm, tem que ter os pontos, as vírgulas. É isso? Que mais?

Júlia - Os acentos.

P - Ah. (Diálogo 10-08-2015)

O conhecimento dos aspectos técnicos da língua ou da estrutura de um determinado gênero não é suficiente para que a criança se aproprie dos atos de escrever. Foi possível perceber que quanto menos conhecimento a criança tinha sobre as questões técnicas da língua, mais ela compreendia o funcionamento da escrita e, conseqüentemente, mais sentido atribuía a ela. Infelizmente, a escola geralmente não “[...] trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. A própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa.” (SMOLKA, 2012, p. 128). Ao assumir a posição de autora a criança lida com a escrita de modo distinto do que quando realiza tarefas escolares sem uma função específica.

As crianças tiveram a oportunidade de escolher, como foi dito, um conto escrito pelos irmãos Grimm para ser lido e para ser utilizado como base para a construção de suas próprias histórias:

P - Eu vou contar uma história para você, é uma história dos irmãos Grimm.

Tauã - Tem o gato de botas? Eu adoro ele.

P - Tem.

Tauã - Então eu quero essa. Eu assisto muito.

P - Então vou ler o gato de botas dos irmãos Grimm e depois você irá construir a sua história. Ok?

Tauã - Ok. (Diálogo 28-03-2017).

P - Então vou contar uma história para você. Aqui tem algumas histórias que irei te falar e você poderá escolher. Tem *Pastora de Ganso*, *O pobre e o rico*, *O corvo*, *Os três passarinhos*, *O príncipe sapo*.

Júlia - O príncipe sapo.

P - Tem mais, não quer que eu fale para você ter mais opções para escolher?

Júlia - Tia, eu quero essa mesmo. A professora já leu na sala.

P - O príncipe sapo? Mas não é uma reconto, você vai criar outra história, outra situação. Ok?

Júlia - Tá. (Diálogo 10-08-2015).

Tauã escolheu o conto *O gato de botas* com base no filme a que assistiu e Júlia escolheu *O príncipe sapo*, porque já ouvira a história na sala de aula. O processo de criação

nasce das experiências e das vivências que as crianças têm dentro e fora do ambiente escolar e, nesse processo se tornam autoras “[...] refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido.” (GERALDI, 2015, p. 100).

Em vez de criar meios para aproximar a criança da cultura escrita, o ensino escolar cria obstáculos quase sempre intransponíveis que dificultam a aprendizagem dos atos de escrever. A maioria dos estudantes finaliza o período de escolarização sem saber o mínimo sobre a escrita, e a escrita fica restrita a poucos, aos considerados gênios. É preciso ter claro que “Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 42).

O ensino fragmentado da linguagem escrita impossibilita ao sujeito utilizá-la como instrumento do pensamento para o seu desenvolvimento humano. De acordo com Goulart “[...] a escrita atravessa a vida social, as nossas vidas particulares, de uma infinidade de maneiras, marcando-as por meio de registros gráficos, misturados a imagens e números, na arte, no direito e na política, entre muitas outras áreas.” (GOULART, 2014, p. 44-45). A linguagem escrita transpõe os muros das escolas ao atravessar a vida social do sujeito, mesmo que ele não tenha consciência disso.

Durante a escrita das narrativas as crianças tiveram como base as histórias lidas, mas dialogaram com outras obras literárias como *As aventuras de João e Maria e o rei Gato*:

P - Aqui, né? Então vamos falar da bruxa, né? Como que você vai colocar aí?

Marcos - Na casa da bruxa tinha uma lâmpada mágica, quer dizer uma bola de cristal igual no mágico de Oz.

P - Humm. Entendi, mas estava tudo tranquilo nesse comecinho ou não estava tudo tranquilo?

Marcos - Na casa da bruxa ela tinha uma bola de cristal.

P - Lembra que eles perguntaram se a casa da bruxa era perto dali ou se não era.

Marcos - Fazer história é muito difícil.

P - Quer parar?

Marcos - O quê?

P - Não fazer mais a história.

Marcos - Dou minha história para alguém. (risos) mas o que eu coloco?

P - Vamos pensar. *Há muito tempo atrás tinha um castelo e o rei era o gato de botas, perto do castelo existia uma floresta e João e Maria moravam nela.* (Leitura do que já foi feito).

Marcos - Aí tem que falar como é a casa de João e Maria, porque João e Maria moravam em uma casa que não tinha nada?

P - Então coloca como era a casa.

Marcos - Aí tem que apagar o ponto não tem?

P - Sim, continua você não está falando da casa da Maria?

Marcos - Mas não é letra maiúscula?

P - Isso! (Diálogo 03-11-2015).

No seu processo de criação, Marcos trouxe elementos e personagens de outras histórias como *mágico de Oz*, *Aladim* e *João e Maria*; estabelece assim uma relação intertextual, ou seja, uma relação *dialógica*, que na visão bakhtiniana está estreitamente relacionada com o sentido. De acordo com Dalla-Bona e Bufrem (2013), a base motivadora para que os alunos escrevam textos literários não está no aprendizado das regras de funcionamento da língua, mas nas obras literárias já lidas por eles. Portanto “[...] o começo de tudo é a leitura e a compreensão de que a escrita é um jogo de idas e vindas com a linguagem, com intenção artística e estética, com a imaginação, com a intertextualidade, com um potencial leitor.” (DALLA-BONA; BUFREM, 2013, p.185). Foi na relação com outras obras que as crianças fizeram a elaboração oral de suas histórias:

P - Hoje vamos criar o roteiro oral da sua história. Eu vou contar a história e depois você vai me dizer como será a sua história.

Júlia - Euuu?

P - A sua história, não é?

Júlia - Eu tenho que criar ou você vai ler?

P - Eu vou ler, mas você vai criar. Vai ser uma história sua.

Júlia - Ah, posso criar versões da história que você vai ler.

P - Não. Você vai criar sua própria história. Não vai ser um conto. Sua história.

Júlia - Nossa! (Diálogo 10-08-2015).

A fala de Júlia evidenciou que geralmente não havia espaço na sala de aula para que as crianças escrevassem suas próprias histórias, uma vez que apenas recontam as histórias lidas pelos professores. Sobre isso, vale ressaltar que o modelo deve ser o ponto de partida e não o de chegada para que elas escrevassem seus próprios textos. Desde o início a criança se coloca na posição de autora e as questões que surgem orientam a elaboração oral como na história de Júlia intitulada *A flor mágica e a princesa*.

P - Como vai começar sua história?

Júlia - Era uma vez uma menininha chamada Daniela.

P - Como era Daniela?

Júlia - Esperta.

P - Era uma vez uma menininha chamada Daniela.

Júlia - E ela era muito esperta. Gostava muito de pegar flores para a mãe.

P - E onde ela pegava flores?

Júlia - No jardim dela.

P - Tinha um jardim na casa dela? Que flores?

Júlia - Flores amarelas.

P - Ela fazia isso de vez em quando? Todos os dias?

Júlia - Todos os dias. *Flores amarelas as preferidas da mãe.*

P - *Flores amarelas preferidas da mãe.*

Júlia - E ninguém conseguia encontrar. Vamos contar até o final?

P - Vamos. *Era uma vez uma menina chamada Daniela. Ela era muito esperta e gostava muito de pegar flores para a mãe, flores amarelas que eram as preferidas da mãe. E aí o que acontece?*

Júlia - *Mas aí um dia ela caiu no buraco.* (Diálogo 10-08-2015).

A elaboração oral serviu de apoio para garantir o sentido da história. Durante o processo houve modificações, uma vez que o texto escrito não foi o mesmo que o oral porque Júlia alterou até o nome da personagem (figura 46).

Elaboração oral	Escrita final
Era uma vez uma menina chamada Daniela que morava em um castelo e ela era muito esperta e gostava muito de pegar flores para a mãe. Flores amarelas preferidas da mãe. Um dia ela saiu para pegar flores para mãe no jardim de casa. Mas de repente ela caiu em um buraco e era muito fundo e escuro. O buraco está perto de uma árvore de flores amarelas. Passaram alguns minutos ela encontrou um coelho. Ela falou para ele: - coelho vem me ajudar a sair daqui, por favor! O coelho falou: - só se você encontrar a flor mágica. Ela perguntou: - onde fica? - no jardim das fadas. - Por que você não pode ir lá? perguntou a menina. - Porque eu não sou princesa e nem fada. - Então primeiro me ajuda a sair do buraco. - Ok vou chamar meus amigos coelhos. Alguns minutos depois os coelhos voltaram. Todos deram as mãos e foi lá perto do buraco. - Princesa me dê a mão. Quando o coelho deu a mão para a princesa todos fizeram uma força inesquecível e conseguiram tirar a princesa do buraco. Ele deu um mapa escrito da cidade com todos os jardins mágicos. - princesa se você encontrar o jardim segue a linha azul do meio do mapa. A princesa encontrou a linha azul e encontrou o jardim. Quando ela encontrou o jardim ela viu um monte de flores. Ela perguntou para as fadas. - Qual é a flor mágica? - Está à direita a fada disse. - mas a princesa não entendeu nada. Quando ela foi de flor em flor de repente ela consegue encontrar a flor mágica. Volta para casa e dá a flor para o coelho.	A FLOR MÁGICA E A PRINCESA Era uma vez uma garotinha muito esperta que gostava de pegar flores para mãe. Ela se chamava Isabela e morava em um castelo. Em um dia, de repente, ela caiu em um buraco. Depois de algumas horas, um coelhinho encontrou a princesa. E ela pediu: - Me ajuda a sair daqui, coelhinho! O coelhinho respondeu, perguntando: - Depois você vai me dar uma coisa em troca? - Sim, respondeu a princesa. - Agora você vai ter que pegar a flor mágica. Ela perguntou: - Onde fica a flor mágica? O coelho respondeu: - Lá no jardim das fadas. Mas a princesa perguntou: - Por que você não vai lá? - Oras bolas, é só um favor, disse o coelho. A princesa falou: - Eu vou lá, mas vai ter que me tirar daqui. - Ok, eu vou chamar meus amigos coelhos. Alguns minutos depois os coelhos vieram, todos deram as mãos e pegaram a princesa. Então o coelho disse: - Você tem longa caminhada, minha menina! Eles deram para ela um mapa mágico e ela seguiu o seu caminho. Quando chegou ao jardim, ela perguntou para as fadas: - Onde está a flor mágica? A fada respondeu: - Está à direita. A princesa não entendeu nada e foi andando de flor em flor. De repente, ela encontrou a flor mágica, voltou para a casa e a deu para o coelho.

Figura 46 - Elaboração oral e escrita final da história “A flor mágica e a princesa” construída por Júlia.

Observa-se que a relação existente entre a oralidade e a escrita se dá no campo do sentido. As crianças aprendem desde cedo a narrativa oral, por isso não tiveram dificuldades para narrar oralmente suas histórias, porém no processo de escrita, a modalidade oral foi alterada, porque

A palavra escrita e o enunciado escrito, no momento em que são escritos, contestam a palavra e os enunciados orais. A criança, quando aprende,

parece não aceitar passivamente o registro do oral, porque, no enunciado em construção, a palavra escrita quer, ela mesma, decidir como deve se projetar sobre o suporte. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 257).

Isso destaca a autonomia da linguagem escrita em relação à oral e, conforme ressaltam os autores, as crianças se posicionam ativamente na construção de seus enunciados escritos e não se submetem à imposição posta pelo ensino escolar de registro do oral. Júlia modificou também a elaboração oral:

P - Vamos ver aqui. *Era uma vez uma menina que morava em um castelo chamada Daniela e ela era muito esperta e gostava muito de pegar flores para a mãe, flores amarelas que eram as preferidas da mãe.*

Júlia - Eu escrevi agora diferente. *Era uma vez uma garotinha muito esperta que gostava de pe...* tem alguma palavra aqui.

P - Isso, não precisa apagar tudo; a gente vai lá e acrescenta.

Júlia - *Pegar*, pronto. Onde tem mais aqui? Aqui, oh!

P - O que tem aí?

Júlia - Está sem espaço.

P - Clica lá; não foi? (Diálogo 10-08-2015).

Júlia - *Era uma vez uma garota. A gente escreveu garota?*

P - *Era uma vez uma menina chamada Daniela que morava em um castelo.*

Júlia - Vamos escrever *garota*?

P - Vamos. *Era uma vez*

Júlia - Uma garotinha. (Diálogo 10-08-2015).

P - Está saindo diferente da sua história aqui, né?

Júlia - É eu pensei em mudar. Você acha que está ficando bom?

P - Está. (Diálogo 11-08-2015).

As suas falas evidenciaram uma atitude ativa durante a escrita de sua narrativa. Apesar de ter como base a elaboração oral, ela agiu e alterou seus escritos e nesse movimento os sentidos foram reconstruídos. Após as alterações em sua história, Júlia perguntou “Você acha que está ficando bom?” Isso é um indício de que todas as alterações realizadas por ela em seu texto levaram em consideração o Outro, os possíveis leitores. Diferentemente da escrita no aplicativo *WhatsApp*, aqui o Outro não responde imediatamente, mas orienta as escolhas desde o início do processo de construção do texto. No processo de interação com o Outro, as palavras utilizadas pelas crianças surgiram das situações reais, como na história de Marcos.

Marcos - *Eles saíram do castelo para uma festa na casa de João e Maria. Depois o rei falou para os guardas irem minerar para João e Maria.*

P - *Minerar?*

Marcos - *Minerar* é quando você vai em alguma caverna e pega uma picareta e começa a quebrar as pedras para achar ouro, diamante, alguma coisa. É isso. Vamos arrumar essas coisas aqui.

P - Entendi. *Saíram do castelo para uma festa na casa de João e Maria, depois o rei falou para os guardas irem.* Aqui você poderia colocar já direto

em vez de colocar isso que você colocou. Você poderia já colocar que *ele deu muito ouro para João e Maria*.

Marcos - Mas você não falou que tinha que falar onde eles conseguiram ouro?

P - Então temos que deixar claro, porque eu não consegui entender. Será que os amigos da sala vão entender?

Marcos - *Minerar* todo mundo da classe sabe, menos as meninas, por causa do *minecraft*.

P - *Minecraft*?

Marcos - É, um jogo de aventura. Eu chamo uma menina e um menino da minha sala para ver se eles entendem. Posso chamar?

P - Vamos lá chamar então.

Marcos - O menino eu já sei, mas a menina não. (Diálogo 19-09-2015).

Marcos utilizou a palavra “minerar” retirada de sua experiência com o jogo *Minecraft*.

Diante da minha incompreensão, explicou o que ela significava e disse que somente os meninos iriam entendê-la, mas como sua intenção era que todos compreendessem sua história, sugere que seja feita a leitura para uma amiga. Sua experiência indica que as meninas não costumam lidar com esse jogo no celular. Assim como nas mensagens trocadas via *WhatsApp*, para que as histórias sejam compreendidas é preciso semelhança da *massa aperceptiva* entre elas. (JAKUBINSKI, 2015).

Diferente das mensagens, na literatura não é necessário explicar tudo, pois ao dialogar com o discurso do Outro, o leitor assume uma atitude ativa e, desse modo, exercita as ações de antecipar, formular expectativas, inferir e explicitar (TABERNEIRO, 2013), porque o texto não é construído apenas pelo autor, mas também pelo leitor que o reconstrói, com suas vivências, experiências, seus conhecimentos, seus questionamentos, suas críticas a partir de sua própria visão de mundo, ou seja, estabelece relações dialógicas com o discurso do autor. O sentido não está inteiramente posto no texto e nem nas palavras, e nem é dado exclusivamente pelo autor, mas se trata de uma elaboração que considera também as vivências e as experiências do leitor.

A fala de Marcos “Eu chamo uma menina e um menino da minha sala para ver se eles entendem” indica que o Outro passa a ser referência para elaboração de sua narrativa. Isso inclui as escolhas das palavras, dos caracteres, das ilustrações, porém sem ele, o leitor, o trabalho de escrever perde o sentido, porque “[...] todo processo de interlocução supõe uma relação dialógica – falante/ouvinte, escritor/leitor – mediada pela palavra, que implica sujeitos em interação, em atos de comunicação tanto face a face quanto distanciados no tempo e no espaço.” (MILLER, 2003, p. 11). Em outros momentos Marcos interagiu com seus amigos para saber a opinião deles a respeito de sua história:

Marcos - Vocês entenderam?

Renato (amigo) - É que está tudo misturado.

Marcos - É porque ela não falou onde tem os pontos, né?

P - Vamos ouvir a opinião do Renato.

Renato (amigo) - É porque no começo você fala uma coisa e já vai para outra.

P - O que ele tem que fazer aí?

Renato (amigo) - Ele tem que pôr vírgula, ponto essas coisas.

P - Mas a história você entendeu? Gostou da história?

Marcos - Olha aqui, Renato, tem pontos. E você, Ana?

Ana (amiga) - Para mim está bom.

Renato (amigo) - Tem muita coisa repetida, tem um monte de castelo, tem um monte de letra **O**.

P - Obrigada por virem, agora podem voltar para a sala. E aí, Marcos, o que achou das opiniões dos seus amigos?

Marcos - Eu gostei mais da opinião da Ana do que do Renato.

P - Por quê?

Marcos - Porque ele falou que está tudo junto e a Ana falou que está da hora e que tem um monte de castelo. Mas está um longe do outro.

P - Não se preocupe nós podemos mudar bastante coisa ainda. A história está pronta, mas podemos modificar.

Marcos - Estou fazendo rápido, porque quero imprimir hoje. (Diálogo 19-09-2015).

Além de Renato e de Ana, outros amigos leram a história de Marcos e deram sugestões, mas não houve uma “atenção estética” (TAUVERON, 2014) por parte deles, uma vez que apenas reproduziram as falas dos professores em sala de aula quando avaliam as escritas com olhar voltado para as questões técnicas da língua. Isso ficou evidente nas falas de Renato “Ele tem que por vírgula, ponto essas coisas”, “É que está tudo misturado” e “Tem muita coisa repetida, tem um monte de castelo, tem um monte de letra **O**.”. Os amigos de Marcos assumem a conduta de um “leitor-professor”, pois além de apontarem os “erros” cometidos, assumem uma postura artificial no momento em que leem a história produzida por ele. (GOÉS, 1997). Essa situação não contribui para a formação do autor, porque a criança somente assumirá a posição de autora de seus textos quando

[...] souber, em suma, que seu texto, fruto de uma liberdade criativa, vai ser objeto de uma leitura semelhante àquela à qual se deve aos autores, uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo de palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento de tal e tal personagem...e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe. (TAUVERON, 2014, p. 90).

O olhar do Outro para a escrita das crianças necessita ir além dos “erros” porque somente isso, conforme destaca Tauveron, concede a elas o estatuto de autoras de seus próprios textos. Na situação vivenciada por Marcos, as sugestões dadas pelos amigos foram importantes para que ele alterasse seus escritos:

P - Marcos, você lembra o que seus amigos falaram aquele dia.

Marcos - Que eu não tinha colocado os pontos?

P - Eles falaram também que estava faltando as falas dos personagens, né? Que não tinha falas dos personagens. Não tem nenhuma fala dos personagens. O Jonas falou que aqui onde você colocou *embaixo da floresta de neve* estava estranho e depois questionaram aquela parte que você colocou que *os filhos do rei eram os guardas do castelo*.

Marcos - Então tenho que tirar essa parte *os filhos do rei*.

P - E as falas? O Jonas disse que estava sem falas. Não vai incluir as falas dos personagens?

Marcos - É, todas as histórias que minha professora leu tem as falas.

P - A sua não tem, né? Você não colocou as falas. Podemos ler novamente para ver o que precisa melhorar. Ok?

Marcos - Ok. (Diálogo 03-11-2015).

P - *Há muito tempo atrás existia um castelo e o rei era o gato de botas perto do castelo existia*. De novo? *Existia existia* o que a gente pode colocar aqui no lugar de *existia* para não ficar repetitivo.

Marcos - Mas *existia* está em uma linha e a outra está em outra. Deixa assim.

P - No lugar de *existia* pode colocar outra.

Marcos - É, mas qual fica melhor?

P - Não sei. O que você acha?

Marcos - Tinha uma floresta.

P - Pode ser *tinha uma floresta e João e Maria moravam nela*. Pode deixar assim mesmo?

Marcos - Pode deixar.

P - *E existia uma bruxa que morava nela*

Marcos - Mas não está contando como é a casa da bruxa. Igual o Arthur e o Jonas falaram. Não está contando como é casa de João e Maria.

P - Então você vai querer colocar aqui?

Marcos - Sim. (Diálogo 03-11-2015).

Com base nas falas de seus amigos, Marcos retornou ao texto sob o olhar do Outro, e reorganizou sua história para que seja apreciada por eles. Ao iniciar o processo de apropriação da linguagem escrita, a criança não consegue se colocar na posição de leitor de seus próprios textos, por isso é preciso se distanciar e voltar ao texto, porque de acordo com Bakhtin (2011, p. 366, grifo do autor) “A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa.” Somente sob o olhar do Outro e de certo distanciamento de seu texto é que o autor consegue pensar sobre a escrita e a partir daí alterá-la. Essa dificuldade está na fala de Marcos:

P - Vamos dar só a última lida?

Marcos - E se meus amigos não gostarem?

P - Você acha que eles não vão gostar? Então vamos dar mais uma olhadinha e você vê se quer mudar algo, ok?

Marcos - Ué, mas você não sabe a opinião deles.

P - Mas vamos ler mais uma vez e ver se está certinho.

Marcos - Quando eu chamei o Renato e a Ana eles gostaram mais ou menos.

P - Será que tem que alterar mais um pouquinho?

Marcos - Eu não sei, quem tem que achar é quem vai ler a história.

P - Sim, verdade, mas como a gente vai saber? A gente vai ter que deixar a história pronta. Não é assim? Tem livro que você lê e você fala esse eu não gostei. Esse eu gostei.

Marcos - Para ficar bem da hora todos da minha sala têm que gostar.

P - Mas será que todos irão gostar? Você vai mostrar para todos?

Marcos - Eu vou fazer o livro, aí a professora vai ler e vai passando o livro para a sala inteira ver e depois ela vai me devolver e eu vou levar para casa daí vou fazer uma cópia e vou entregar um livro para você.

P - Eu já tenho a cópia no computador e sou eu quem vai imprimir colorido para você. Então vamos dar mais um lida e você pensa aí se seus amigos vão gostar ou não.

Marcos - Mas eu não sou eles. O Jonas não tenho muita certeza se ele vai gostar. Acho que ele vai gostar um pouco porque tem a cadeia de segurança máxima e a bruxa.

P - Que mais?

Marcos - O Rafa mais ou menos.

P - Então quando você estava escrevendo você pensava nos seus amigos?

Marcos - É, mas não sei se eles vão gostar muito. (Diálogo 26-10-2015).

Durante a escrita das histórias a preocupação com o Outro, os seus possíveis leitores, foi o fator determinante para que finalizasse o texto. O uso do dispositivo digital, apesar de importante, não foi suficiente para que as crianças se sentissem motivadas a escrever. A fala de Marcos sugere a importância do Outro no processo de apropriação dos atos de escrita e na construção dos sentidos. Em relação a isso, Bakhtin destaca que “Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com o outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.” (BAKHTIN, 2011, p. 366, grifo do autor). Cabe ressaltar que nos diálogos com as demais crianças essa preocupação também ficou evidente:

Júlia - E se ninguém gostar dos meus desenhos e da história?

P - Acho que vão gostar. Você acha que vão?

Júlia - Eu acho.

P - Nós vamos melhorar a história ainda, não vamos? Você está se esforçando para ficar um livro bonito né?

Júlia - Hurun.

P - Então temos que fazer tudo pensando no amiguinho que vai ler. (Diálogo 27-10-2015).

Assim como Marcos, Júlia escreveu sua história e fez as ilustrações, direcionada pelo Outro. Inicialmente os interlocutores reais de sua história eram seus pais e os amigos, mas houve uma ampliação de interlocutores depois de uma visita à biblioteca Municipal da cidade, em que ela levou seu livro e o mostrou para uma funcionária que, após o ler, pediu autorização a ela e aos pais para que ele fizesse parte de uma exposição em comemoração à

chegada da primavera de 2017. O livro e uma foto de Júlia ficaram expostos por algumas semanas juntamente com os demais sobre o mesmo tema:



Foto 1 - Exposição do livro “A flor mágica e a princesa”, construído por Júlia, exposto na biblioteca Municipal de Marília em setembro de 2017.

A criança sente necessidade de escrever quando existem leitores reais para seus escritos. Por essa razão “[...] para escrever uma obra literária as crianças precisam entender para que escrevem e ter a consciência do objetivo dessa escrita.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 102). A escrita escolar que tem apenas o professor como leitor, ou é usada apenas para uma avaliação, não motiva e não gera necessidade de uso desse instrumento cultural:

Se vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades e desejos. (VIGOTSKI, 2009b, p. 40).

No processo de aprendizagem, o desejo e a necessidade constituem a base para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança. O ato de escrever, orientado pelo Outro, desperta na criança o desejo e a necessidade de uso da escrita:

P - O que você vai fazer com o livro depois que a gente terminar? Vai dar para alguém? Vai deixar guardado?

Júlia - Vou dar para minha mãe.

P- Só para ela?

Júlia - Para ela ler para minha irmã, ué.

P - E para seus amigos da sala?

Júlia - Quando terminar eu irei mostrar para eles.

P - Vai? Mas você acha que eles irão gostar?

Júlia - Não sei.

P - Não sabe? Por que você não sabe?

Júlia - Bom, porque a história que escolhi eu ia mostrar só para as meninas.

P - Por que só para as meninas?

Júlia - Porque os meninos não iriam gostar de princesas e de fadas, né?

P - Eles não gostam de princesas e fadas?

Júlia - Odeiam.

P - Do que eles gostam?

Júlia - Mais com monstros.

P - É.

Júlia- Coisas de meninos. (Diálogo 01-09-2015).

Ao dizer “Bom, porque a história que escolhi eu ia mostrar só para as meninas.” Júlia já havia selecionado um público específico, e, conseqüentemente, construiu sua história e fez as escolhas orientadas por ele; por outro lado, essa criação insinua que existe um tipo de literatura para menino e outro para menina, socialmente criado, mas Tauã não fez essa distinção ao eleger como leitores de sua história sua mãe e seus amigos de sala de modo geral.

P - Para quem você vai mostrar o livro?

Tauã - Para meus amigos da sala e para minha mãe.

P- Você acha que eles vão gostar?

Tauã - Eu acho.

P- Por quê?

Tauã - Porque fui eu que fiz, né?

P - E isso é legal?

Tauã - Ahan. (Diálogo 23-05-2017).

No processo de finalização do livro, ele se considerou autor. Criar possibilidades para que a criança se constitua como autora e leitora de seus próprios escritos é oferecer elementos para sua transformação como ser humano, mas isso não ocorre se a linguagem escrita for ensinada com foco nas questões técnicas da língua e sem o direcionamento para o Outro, uma vez que é na relação com ele que ela se apropria da linguagem escrita, de seus elementos e unidades de construção, e se constitui como autora de textos. Mas geralmente “Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever.” (GERALDI, 2015, p. 98), ou seja, a escrita é somente um instrumento de avaliação. Na posição de autor, a criança compreende a necessidade de dar um acabamento para sua obra:

P - Antes de imprimir, o livro tem que passar por uma...

Marcos - Revisão.

P - E nós já fizemos essa revisão, agora só vou mostrar para você as que eu fiz. Ok?

Marcos - Você fez sem mim e eu vou ver se achei legal. É isso?

P - Exato, você vai dizer se concorda ou não. Ok? Acabou. Você concorda com o que foi arrumado?

Marcos - Ahan, porque vai estar certo, né?

P - Se olharmos de novo sempre terá o que melhorar. (Diálogo 30-03-2016).

Após uma última leitura antes de imprimir o livro, Marcos compreendeu que assim como as demais obras, a sua necessitava de um mínimo de acabamento.

Na seção a seguir será discutido o processo de inscrição das histórias no programa *Microsoft Word*.

3.3 Construções das narrativas no programa *Microsoft Word* com apoio do teclado e do corretor ortográfico

No processo de criação das narrativas, as crianças tiveram a oportunidade de pensar no acabamento do livro, e a adequação do escrito às normas convencionais, mas não será discutido todo o processo que foi realizado para tornar o texto legível para o Outro, porque o objetivo dessa seção é mostrar a relação que elas estabeleceram com o dispositivo digital durante a construção da linguagem escrita, com apoio do teclado e do editor de textos do programa *Microsoft Word*.

Conforme consta no capítulo dedicado à metodologia, as crianças criaram oralmente as histórias, eu as anotava em um caderno e depois as digitava com objetivo de garantir a sequência e o sentido das histórias criadas por elas no momento em que elas fossem escrevê-las. Isso me possibilitou preservar o modo como fora dito por elas. Por isso, o sentido teve a primazia em relação às questões técnicas da língua. Logo, puderam assumir a posição de autoras desde o início do processo de elaboração de suas narrativas. Esse momento foi essencial, porque para “Além da possibilidade de se inscrever nos passos de um escritor (por imitação, farsa...), de mobilizar meios técnicos observados nos textos literários, o autor é aquele que tem o desejo de inscrever sua escrita como lugar único e singular [...]” (TAUVERON, 2014, p. 89). Cada diálogo e cada momento vivenciado pelas crianças são situações de construção da sua singularidade como autoras, porque “A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.” (GERALDI, 2015, p. 98).

As crianças escreveram e inscreveram suas histórias inicialmente sem minhas instruções, mas posteriormente seus textos foram adequados às normas convencionais com minha ajuda e com apoio dos recursos do teclado fixo do *notebook* e do corretor ortográfico no editor de textos. Após a elaboração oral, apresentei a elas o editor de textos do programa *Microsoft Word* para que pudessem utilizar os recursos disponíveis ao longo da construção de suas histórias:

P - Nós vamos digitar aqui no *Microsoft Word*. Já viu o programa *Word*?

Marcela - Não.

P - Aqui é o *Word*, onde você vai escrever. Aqui você pode aumentar a letra e onde está escrito *calibri* dá para mudar o tipo de letra que você vai usar. Ele tem um recurso que é o corretor do *word* e ajuda a arrumar as palavras, mas é diferente do banco de dados do celular. Ele indica se estamos escrevendo certo ou não. As palavras aparecem marcadas embaixo com um risquinho vermelho ou um risquinho verde. Entendeu? Nós vamos escrever aqui. Nós não temos o título da sua história ainda, mas não se preocupe; depois, quando você terminar sua história, nós colocaremos. Então vamos começar. Aqui você disse que sua história iria começar assim *era uma vez*. Como você vai colocar aí?

Marcela - *Era uma vez*. (Diálogo 11-04-2017).

Marcela compreendeu que são necessários gestos distintos daqueles realizados ao escrever no suporte papel ou no celular. Diferentemente da escrita de mensagens no aplicativo *WhatsApp*, as palavras não aparecem prontas no banco de dados, mas são construídas com ajuda dos caracteres do teclado e do corretor ortográfico.

Após esse primeiro contato com o editor de textos, as crianças iniciaram a escrita tendo como base a elaboração oral. A figura 47 se refere à primeira escrita da história de Tauã e a figura 48 a escrita final da história.

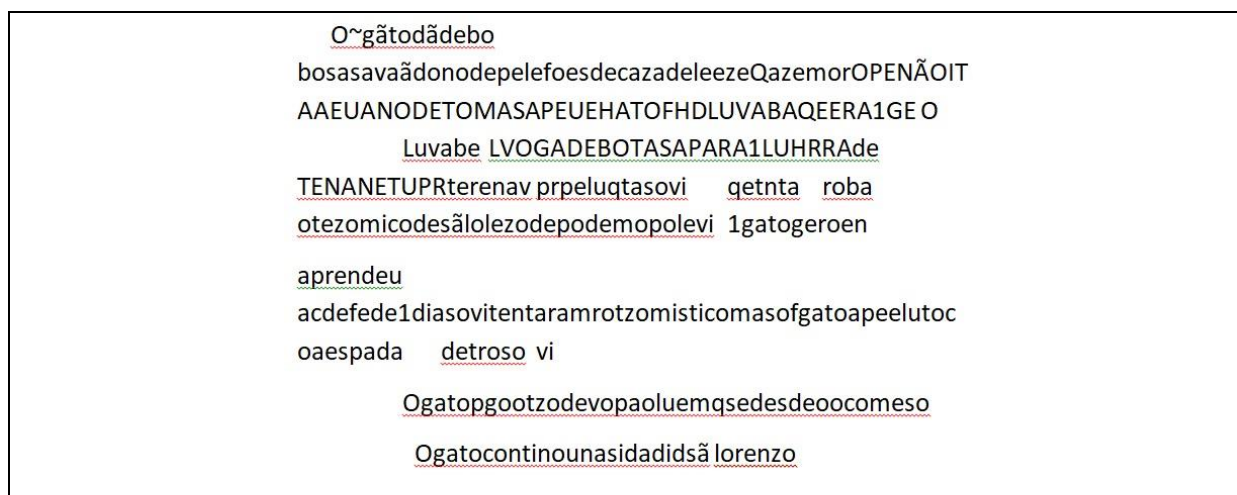


Figura 47 - Primeira inscrição da história de Tauã no programa *Microsoft Word* sem ajuda.

O GATO GUERREIRO

O Gato de Botas estava no deserto, porque tinha sido expulso de casa. Ele quase morreu, porque estava cansado e não tinha água no deserto, mas apareceu o gato, chamado Luva Branca, que era um guerreiro.

- Eu vou te ensinar a lutar, disse Luva Branca.

Luva Branca levou o Gato de Botas para lutar contra os vilões que tentaram roubar o tesouro místico de San Lorenzo.

Depois de muito tempo, ele virou um gato guerreiro e aprendeu a se defender.

Um dia, os vilões tentaram roubar o tesouro místico, mas o gato apareceu e lutou com a sua espada e os derrotou. O Gato de Botas pegou o tesouro e o devolveu para o lugar em que estava desde o começo, e continuou na cidade de San Lorenzo.

Figura 48 - História final de Tauã no programa *Microsoft Word*, com ajuda.

Ele não escrevia de modo convencional, por esse motivo necessitava de ajuda para arrumar seu texto. Nesse ato de escrever, a criança lida com

[...] um fator da linguagem, em que o sujeito arrisca, escolhe, decide, registra, apaga, rascunha. É o estilo, apropriado e constituído no curso da aprendizagem dos enunciados dos outros e experimentados em gêneros criados pelo aprendiz, quem dá o toque subjetivo a essa apropriação/constituição social, cultural e histórica. (ARENA, 2017, p. 26).

As ações realizadas pelo sujeito no momento de apropriação da linguagem escrita deixam marcas de sua subjetividade nesse processo que é histórico, social e cultural. Tauã fez as escolhas dos caracteres no teclado para compor o enunciado “lutar contra os vilões”, parte de sua narrativa e inscreve na tela o conjunto gráfico **luqtasovi**.

Tauã - Lutar.

P - Lutar contra. Lutar você já escreveu?

Tauã - Lutar a A lutar já escrevi.

P - Lutar você já escreveu e agora como que é *contra*?

Tauã - *Contra* eu não sei escrever.

P - Pensa na palavrinha.

Tauã - Tem a O.

P - Então vai.

Tauã - *Contra*.

P - *Contra*.

Tauã - Eu não sei escrever *contra*.

P - Quais letrinhas você acha que vão para escrever *contra*? Você colocou a Q, está faltando mais letrinhas?

Tauã - A Q é essa?

P - Sim. A Q é essa.

Tauã - A T e a A.

P - Então vai *contra*, a T está aqui. *Contra os vilões. Os...*

Tauã - A S e a O.

P - S O vilões.

Tauã - A V e a I V V V cadê a V? (Diálogo 02-05-2017).

Ele escolheu os caracteres no teclado e inscreveu sua narrativa na tela do *notebook*. Esse processo não atrapalhou a construção de seu texto, uma vez que já o havia construído anteriormente pela via oral. É necessário que a criança seja inserida em situação de escrita de seus próprios textos; assim o processo de tornar o texto legível para o Outro passa a ser um ato intencional. O texto inicial (fig. 47), apesar de aparentemente incompreensível, trouxe em sua essência as marcas de autoria e “[...] vai adquirindo a forma de literário na medida em que se torna fruto de um jogo complexo de criação e de invenção e não de mera imitação.” (DALLA-BONA; BUFREM, 2013, p. 183). Ao se enxergar como autoras, as crianças compreendem a importância de fazer as alterações em seu texto para que possa ser compreendido e apreciado pelos possíveis leitores:

P - A gente vai digitar sua história, eu irei falar do jeito que você contou que seria e você vai escrever aí do seu jeito. Você vai pensar em como escrever, quais palavras e quais caracteres, que são todos esses aqui no teclado; irá colocar aí para construir as palavras. Ok? Agora você vai escrever sozinha e depois irei te ajudar.

Marcela - Depois a gente vai arrumar?

P - Sim. A gente vai arrumar e só depois você vai levar para sua casa e mostrar para seus amiguinhos. Nós já elaboramos a história, mas agora vou perguntar para você o que esse personagem falou, o que o outro falou. Então você vai falar para mim como você poderia colocar aqui. (Diálogo 11-04-2017).

Esse processo leva em consideração os conhecimentos que a criança já possui em relação à linguagem escrita e também evidencia suas escolhas quanto aos caracteres e o modo como lida com os recursos disponíveis nesse suporte. Além disso, como já discutido anteriormente, esse processo desvela capacidade de a criança escrever e de se colocar na posição de autora de seus próprios textos, antes mesmo de dominar a escrita convencional. (figuras 49 e 50).

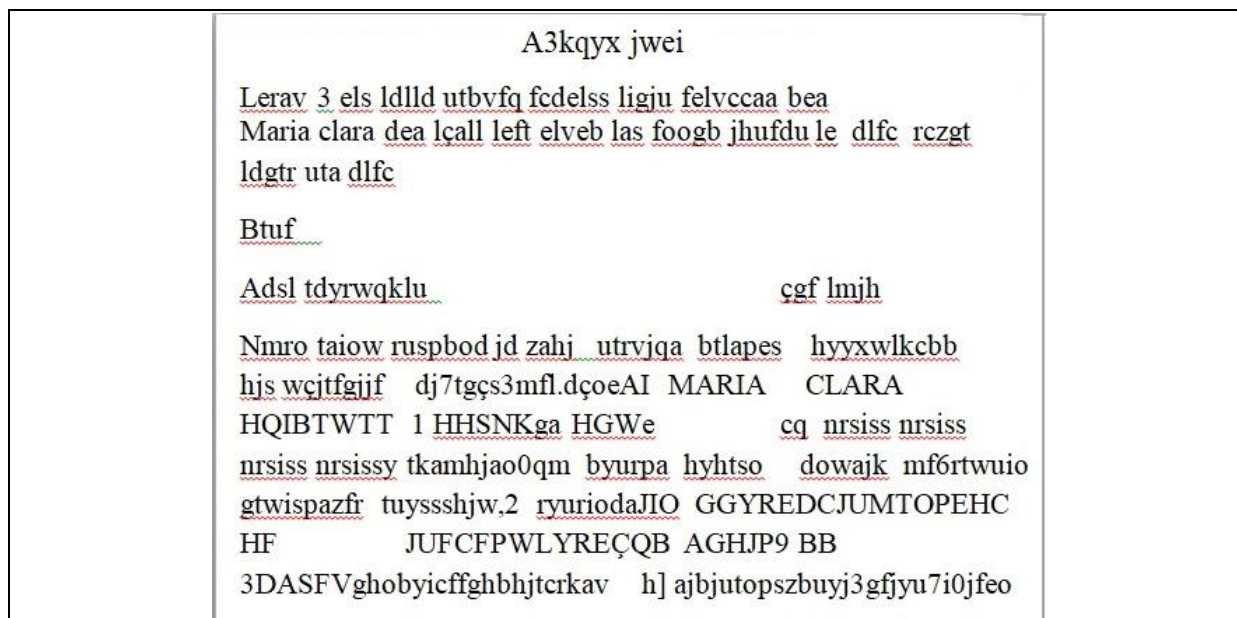


Figura 49 - Primeira inscrição da história de Marcela no programa *Microsoft Word*, sem ajuda.

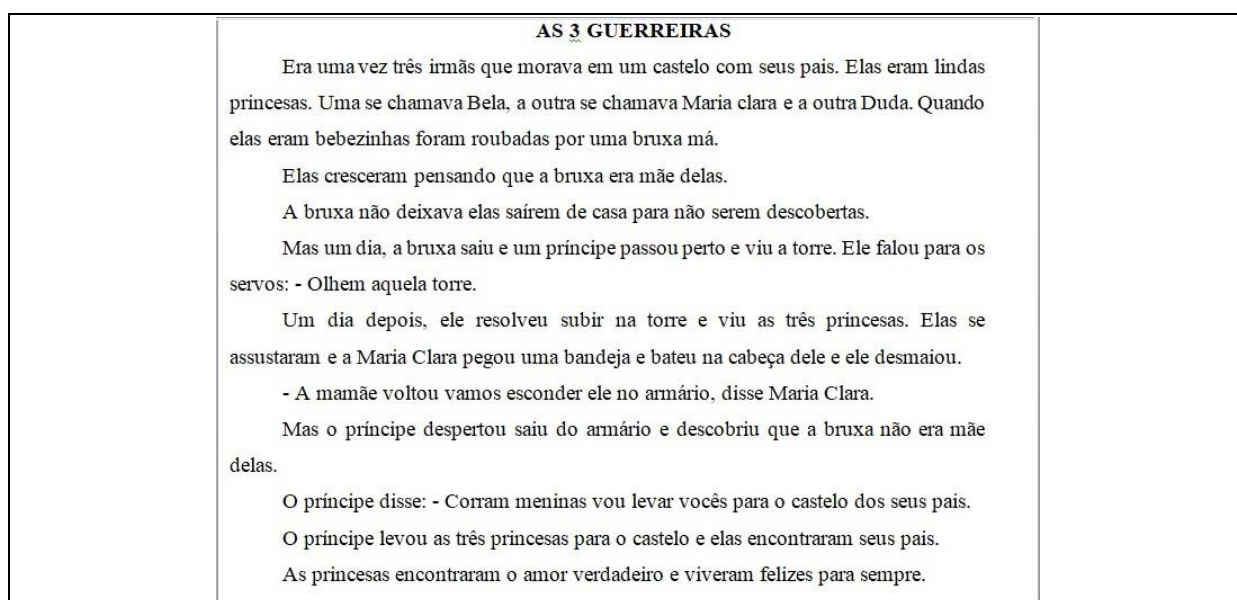


Figura 50 - Escrita final da história de Marcela no programa *Microsoft Word*, com ajuda.

Na posição de autora, Marcela teve consciência da necessidade de adequar seus textos às normas convencionais. Isso ficou evidente quando perguntou “Depois a gente vai arrumar?” Aqui a palavra *corrigir*, diariamente proferida pelos professores e ouvida pelas crianças em sala de aula, entendida sempre como algo negativo, é substituída pela palavra *arrumar*, na fala de Marcela. Isso alterou o modo como as crianças reorganizaram seus escritos. A palavra *corrigir* está permeada pelos sentidos atribuídos pela cultura escolar; é vista pelas crianças como sinônimo de punir, castigar, repreender e também traz a ideia de avaliação. Por outro lado a palavra *arrumar* recebe uma conotação diferente, pois remete à organização. Esse processo deixa de ser visto como uma incapacidade da criança para se

tornar algo natural na apropriação e aperfeiçoamento da linguagem escrita. Inseridas nessa situação de escrita de seus próprios textos, mesmo sem dominar as normas convencionais, as crianças

[...] arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que *podem ser* leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/ interdiscurso no trabalho de escritura. (SMOLKA, 2012, p. 140, grifos do autor).

Na medida em que escrevem sozinhas, dialogam sobre a escrita, fazem suas escolhas e se posicionam ativamente nesse processo, as crianças se apropriam da linguagem escrita e também dos recursos linguísticos, como faz Marcela:

P - A gente vai arrumar agora. Essa parte vai ser um pouquinho complicada, porque vamos arrumar palavrinha por palavrinha. Eu vou te ajudar e você pode ir perguntando. Vamos ver como escreve cada palavrinha, por que sua história tem que ficar...como?

Marcela - Bonita.

P - Isso! E as pessoas têm que conseguir ler, tem palavras que tem umas letrinhas a mais e outras menos. Aqui, oh, *era uma vez*. Em *era* não tem a **L** aqui na frente; tem que apagar. Onde apaga? Tem que vir com a setinha aqui e agora você clica lá. *Era*; depois de *era* temos o?

Marcela - Espaço.

P - *Era uma U* e a?

Marcela - **A**.

P - **A**, só que aqui você colocou a **U** e a **A** para *uma*, aqui no meio temos a **M**. *Uma* agora tem o?

Marcela - Espaço.

P - Agora na palavrinha *vez* temos a **V**, **E** e a **Z**.

Marcela - *Era uma vez*. (Diálogo 18-04-2017).

Ela inscreveu na tela **Lerav** (fig. 49) para o enunciado “Era uma vez”. No diálogo acima aponto os caracteres no teclado para que possa arrumar seu texto. No teclado “As letras apresentadas todas juntas em sua função de unidade constitutiva de palavras e de enunciados permitem a visualização das diferenças e a compreensão dessas funções no sistema.” (ARENA; ARENA, 2016, p. 251). As letras aqui ganham funções específicas porque estão inseridas nas palavras e junto com elas constituem os enunciados. No processo de reescrever, as crianças ora utilizaram o corretor ortográfico ora necessitaram da minha ajuda como foi o caso de Marcela e de Tauã. Júlia também lida com essas questões:

P - Hoje nós vamos começar a reescrever.

Júlia - Reescrever? Ahhh!! Não.

P - Reescrever não é escrever tudo de novo. Nós vamos arrumar. Se estivesse no papel a gente teria que escrever tudo de novo. Aqui a gente não vai precisar escrever tudo de novo. A gente só vai ler para ver se tem sentido a história e o que precisa arrumar. Está bem?

Júlia - Ufaaa! Então vamos terminar tudo hoje? (Diálogo 29-09-2015).

O uso dos dispositivos digitais altera o modo de a criança trabalhar com o texto, pois não há a necessidade de “passar a limpo”, ou seja, de escrever tudo novamente. Júlia ao dizer “Reescrever? Ahhh!! Não.” se remeteu ao modo como o trabalho de reelaboração e adequação dos textos é realizado em sala de aula, porém, para construir atitudes e gestos de autores nas crianças, é preciso modificar as representações que elas têm em relação ao processo de reelaboração, porque é necessário que compreendam que os textos não saem prontos; necessitam de ser polidos, mas isso não é sinônimo de fracasso. (TAUVERON, 2014). O uso dos dispositivos digitais pode auxiliá-las porque,

[...] editar um trabalho não deve significar a recuperação desde texto inexistente, mas sim tornar explícito tanto a preferência dada a uma das diversas “formas registradas” do trabalho quanto as escolhas concernentes à “materialidade do texto”- isto é, mostrar suas divisões, sua ortografia, sua pontuação, seu lay-out etc. (CHARTIER, 2002, p. 41).

Diante da tela do *notebook*, as crianças trabalham sobre o texto já existente. Mas mesmo esse processo de reelaboração do texto não é simples; é um trabalho árduo, porque o trabalho não se resume apenas a arrumar as palavras incorretas, mas deixar o texto compreensível. Além disso, acostumadas a escrita na tela dos *smartphones*, com opções de selecionar palavras e enunciados prontos no banco de dados, em alguns momentos se sentiram desmotivadas em continuar a escrever:

P - O que você achou de escrever a história? Do que você gostou mais o que você não gostou?

Marcos - O que eu mais gostei foi desenhar e escrever. O que eu menos gostei foi de ficar pontuando e arrumando.

P - É? E o que você acha de escrever livros?

Marcos - Escrever livros, ah, sei lá.

P - De escrever no computador?

Marcos - É mais fácil, mas eu também não sei se vou querer escrever mais livros.

P - Por quê?

Marcos - Se for com o Carlos ou com o Paulo, aí sim, porque não quero escrever sozinho. (Diálogo 30-03-2016).

Carlos - Eu gosto de fazer livros.

P - Você fez outros?

Carlos - Não. Essa é a primeira vez que estou fazendo. É bem legal.

P - Você gostou? E de trabalhar no computador você gostou?

Carlos – Gostei.

P - Qual foi a sensação?

Carlos - Bem legal, só não foi legal na hora de arrumar.

P - Por quê?

Carlos - Na hora de arrumar eu me confundia, sabe?

P - Com o quê?

Carlos - Com umas coisas das palavras.

P - Com as palavras? Mas você falou que escrever no computador te ajudou?

Carlos - Ajudou, mas quando ele não ajudou na minha opinião foi ruim. A gente erra e pede ajuda para ele e ele não consegue ajudar aí fica ruim.

P - Quando erra a palavra e ele não consegue ajudar é ruim?

Carlos - É.

P - Mas na maioria das vezes ajuda né?

Carlos - É verdade. Na maioria. Ele ajuda bastante. (Diálogo 30-03-2016).

As falas de Marcos e de Carlos são indícios de que é preciso ir além do ensino da materialidade técnica da língua para que as crianças compreendam que para que seus textos sejam compreendidos elas necessitam adequá-los às normas convencionais. Mas um novo verbo começa a aparecer nos diálogos dessas crianças. Em vez de *corrigir*, a ação é de *arrumar* o texto; quer dizer, *arrumar* para apresentar para o público, graças aos recursos do *Word*:

P - Aí está certo? Não. Como que é *seguuiu*?

Júlia - *Giu G J*. Vou olhar aqui.

P - Oh, ele deu alguma opção pra gente?

Júlia - *Seio*.

P - Pera aí.

Júlia - Ele deu só *seio sego segio serio sério sérgio*.

P - Deu? Não, né? Não identificou. *Seguiu*. Como é o *seguuiu*? Pensa aí.

Júlia - Aí *seguuiu*.

P - Como é o *seguuiu*? Tem o *O*? Isso! Agora está certo? Você colocou o *U* e agora está certo?

Júlia - Não.

P - O que está errado?

Júlia - *Segui segui gui gui*.

P - *Seguiu*. Muito bem! (Diálogo 03-11-2015).

A palavra “seguuiu” foi inscrita por Júlia como **segio** (fig. 51); ao ser questionada, diz “Giu G J”, mas não altera a inscrição na tela; buscou apoio nas sugestões dadas pelo editor de texto:

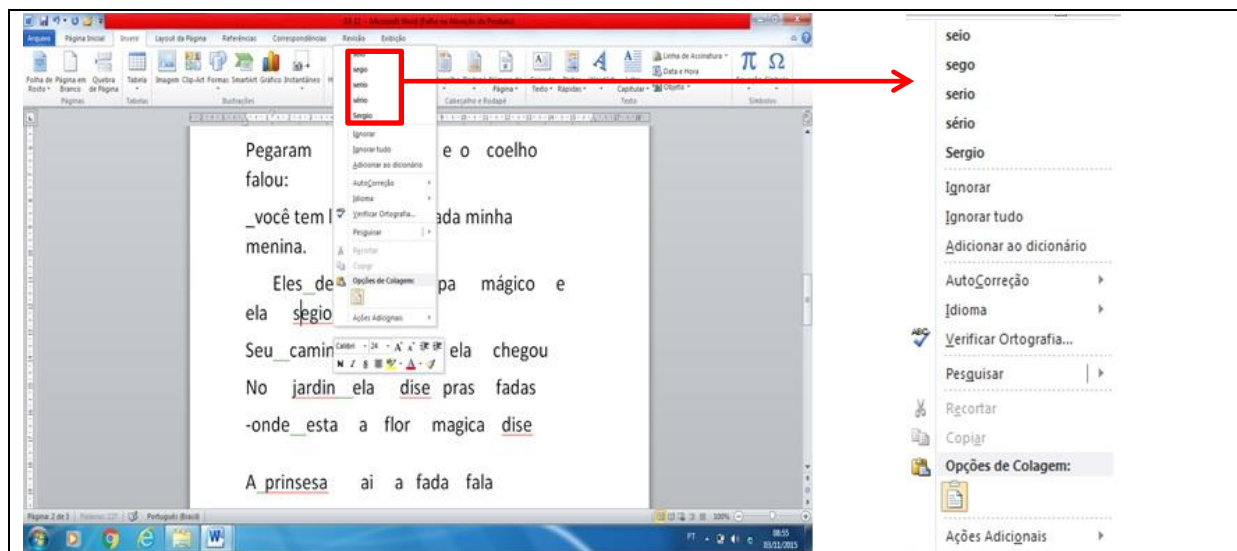


Figura 51 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Júlia. 03-11-2015

Ela leu as opções, mas não encontrou a palavra “seguiu”; fez tentativas com outras inscrições. Sem buscar apoio nos elementos técnicos da oralidade, trocou a letra **O** pela letra **U** e apertou a tecla do espaço; novamente apareceu a linha ondulada vermelha que indicou a incorreção da palavra; tentou se apoiar na oralidade, mas desistiu e clicou para ver as sugestões que surgiram na tela. Aí fez sua escolha:

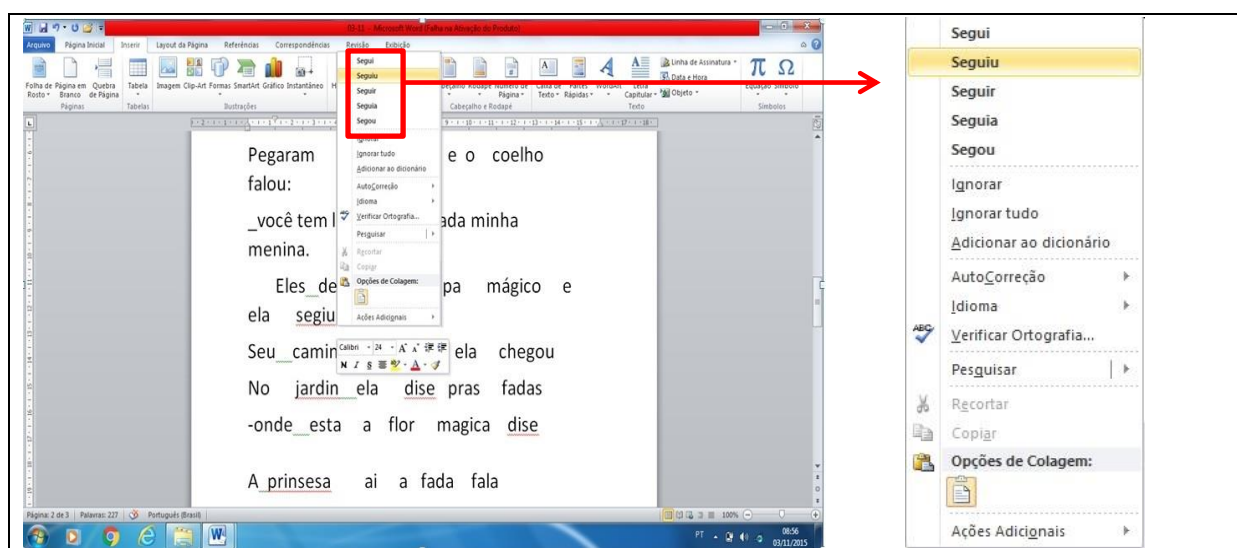


Figura 52 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Júlia 03-11-2015

Marcos também buscou apoio no editor para verificar e arrumar a ortografia, durante a escrita da palavra *guardas* (fig. 53) do enunciado “Aí os guardas não conseguiram achar porque era embaixo da neve”, parte de sua história “As aventuras de João e Maria e o rei gato”.

Marcos - Guardas. Olha aqui os guardas. Guardas eu acho que esse daqui, oh.

P - Esse?

Marcos - É.

P - Isso mesmo. *Aí os guardas não conseguiram achar porque era embaixo da neve.*

Marcos - Achei a bruxa.

P - Conseguiu achar a bruxa.

Marcos - A bruxa é com X. Bruxa.

P - Isso! *Aí os guardas.*

Marcos - Os guardas.

P - Olha, agora escreveu guardas certo né? Quer arrumar aquele de cima, está incomodado né? (risos)

Marcos - Sim. (Diálogo 01-09-2015).

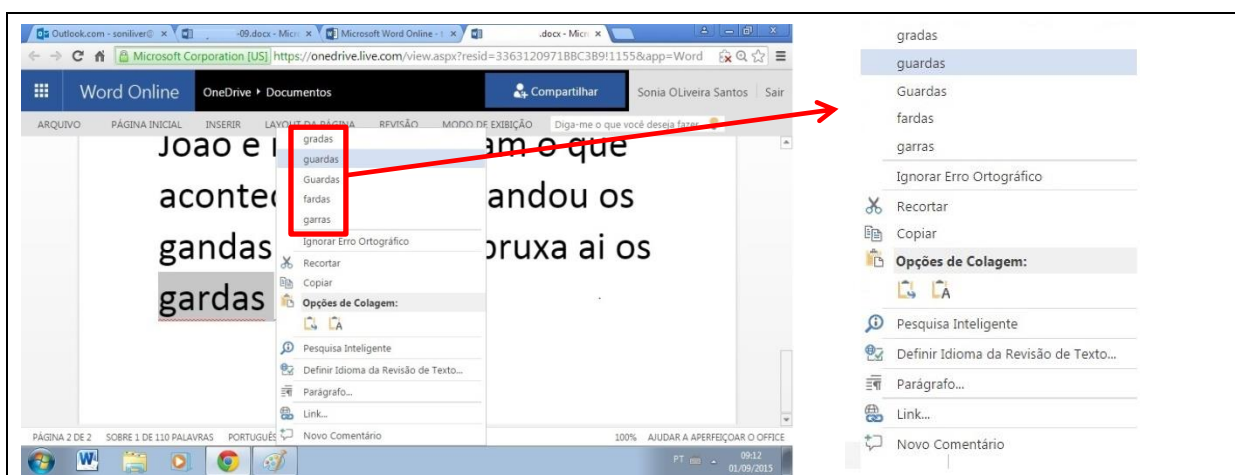


Figura 53 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Marcos 01-09-2015

Marcos comparou a sua inscrição na tela com as sugestões dadas pelo corretor ortográfico e fez suas escolhas. Sua atenção aqui se voltou para a criação de sua história. Ao utilizar os recursos do corretor ortográfico, a criança tem mais liberdade para pensar a linguagem escrita para além das questões técnicas.

Durante a escrita do enunciado “Ela deu muita comida para deixá-lo gordinho para o almoço do leão”, parte de sua história “O homenzinho e a luz azul”, Paulo fez uso do pronome oblíquo, porém, inscreve **deichalo** na tela. (fig. 54). Isso evidencia que a gramática não se aprende com a memorização de regras, mas quando a criança reflete sobre a língua no momento em que escreve, conforme a necessidade. As práticas pedagógicas tradicionais enfatizam a linguagem escrita como um saber fora do sujeito e das relações sociais. Nas situações descritas aqui, o corretor ortográfico pode auxiliar as crianças no uso adequado da gramática. No diálogo a seguir direcionei Paulo para que pudesse utilizar esse recurso.

P - Ela deu muita comida para...

Paulo - Deixá-lo.

P - *Deixá-lo* não é com **C** cedilha. Está vendo que ficou com o risco vermelho, clica lá com o direito e vamos ver o que o computador vai indicar.

Paulo - Esse lado?

P - Isso. Ele deu umas opções. Qual que é *deixá-lo*? Hum, será que é sem o acento?

Paulo - É com acento.

P - Isso! É essa. (Diálogo 06-05-2016).

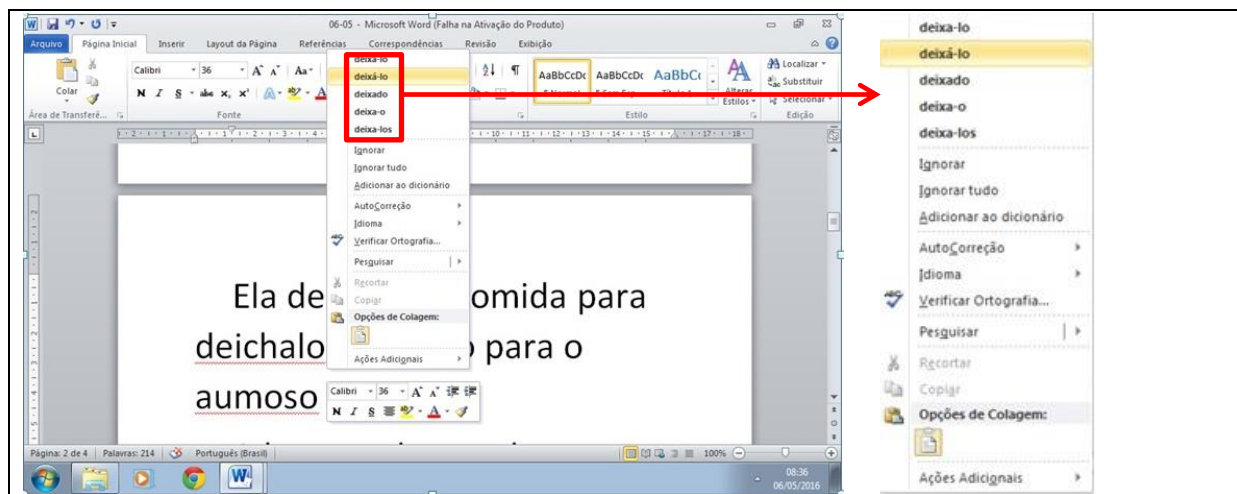


Figura 54 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Paulo 06-05-2016

Assim como Paulo, outras crianças necessitaram de ajuda para que utilizassem o corretor ortográfico. Júlia buscou os indícios na própria tela, uma vez que ao ver o risco vermelho embaixo do nome *Isabela* (fig. 55) do enunciado “Ela chamava Isabela”, durante a reelaboração de sua história “A flor mágica e a princesa”, perguntou se podia *arrumá-lo*. Não usou o verbo *corrigir*.

Júlia - A gente pode arrumar *Isabela*.

P - O que *Isabela* tem de errado?

Júlia - O acento?

P - Será que *Isabela* tem acento?

Júlia - Não sei.

P - O que tem de errado aí em *Isabela*?

Júlia - Eu não sei qual tem acento, se é esse ou esse.

P - Qual você acha que tem acento? Você acha que *Isabela* tem acento? Vamos ver o que o computador mostra para gente. O que ele mostra? Clica em cima do nome *Isabela* agora vai com a setinha e clica com o lado direito. Qual a opção que ele te deu?

Júlia - Tem *Isabeula* e *Isabela*.

P - Por que *Isabeula*? Por que você leu *Isabeula*?

Júlia - Porque tem 2 **L**.

P - Aí fica *Isabeula*? E qual você vai escolher?

Júlia - Esse daqui porque eu quero *Isabela*.

P - Você vai escolher *Isabela* com uma **L** só ou com 2?

Júlia - Com 2 está certo?

P - Os dois estão certos, sabe por quê? Independente se tem uma **L** só ou 2 você vai falar do mesmo jeito *Isabela*. Vamos pensar no seu nome: ele não tem a **Y**; poderia ser qual letrinha ali?

Júlia - I.

P - E mudou a pronúncia?

Júlia - Não.

P - Não vai falar diferente, não muda, né? A mesma coisa é com o nome *Isabela*. (Diálogo 25-08-2015).

Com o uso do corretor ortográfico a criança escreve com base na configuração visual da palavra e estabelece uma relação direta com o sentido.

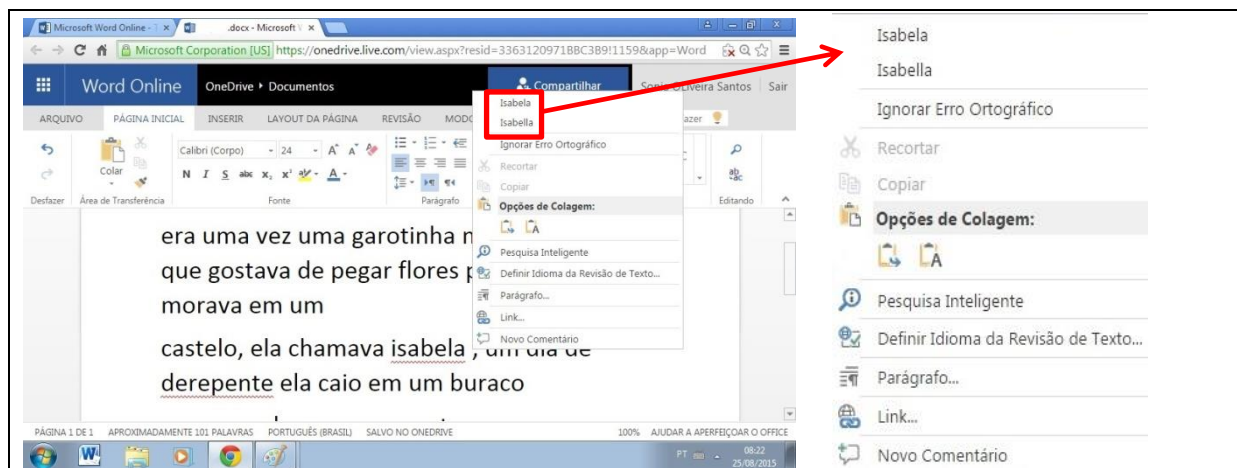


Figura 55 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Júlia 25-08-2015

Direcionei Tauã a utilizar o corretor ortográfico (fig. 56) durante a escrita da palavra *expulso* no enunciado “porque ele foi expulso de casa”, parte de sua história “O gato Guerreiro”. É interessante notar no início do diálogo o uso do verbo *ver*, em vez do verbo *escutar*, empregado pela criança para apontar a dificuldade em registrar graficamente a palavra:

P - Dá o espaço *expulso de casa* espaço de novo. Agora vamos pensar na palavrinha *expulso*; você colocou duas letrinhas na palavra *expulso*. Está certo?

Tauã - *Ex S U L U*, eu não sei eu nunca vi e nem tentei escrever essa palavra.

P - *Expulso* está faltando o quê?

Tauã - **P** e **U**.

P - Então coloca a **P** e a **U**, está faltando mais duas aí.

Tauã - **S O**.

P - Isso! Será que *expulso* está certo? Olha, o que apareceu aqui. Agora você já pode fazer sozinho, clica com o lado direito lá em cima da palavrinha. Olha só as palavrinhas que tem aqui. Qual dessas que é?

Tauã - *Expulso* é essa.

P - Vê direito.

Tauã - Não, não, não. Será que é essa?

P - Na que você escreveu tem duas letrinhas faltando, tirando a **S**, o resto que você colocou tem na palavrinha *expulso*. Não pode tirar a **P U S O** porque tem na palavra.

Tauã - Não sei.

P - Vamos ver essa primeira.

Tauã - Espu...

P - É *esposo*, essa outra é *excluso*, e essa terceira é *expulso*. O que está errado na sua escrita é que tem a **X** no lugar da **S** e a **L** antes da **S** final.

Tauã - Ahh!

P - Clica lá para arrumar.

Tauã - Assim?

P - Isso! Arrumou. (Diálogo 09-05-2017).

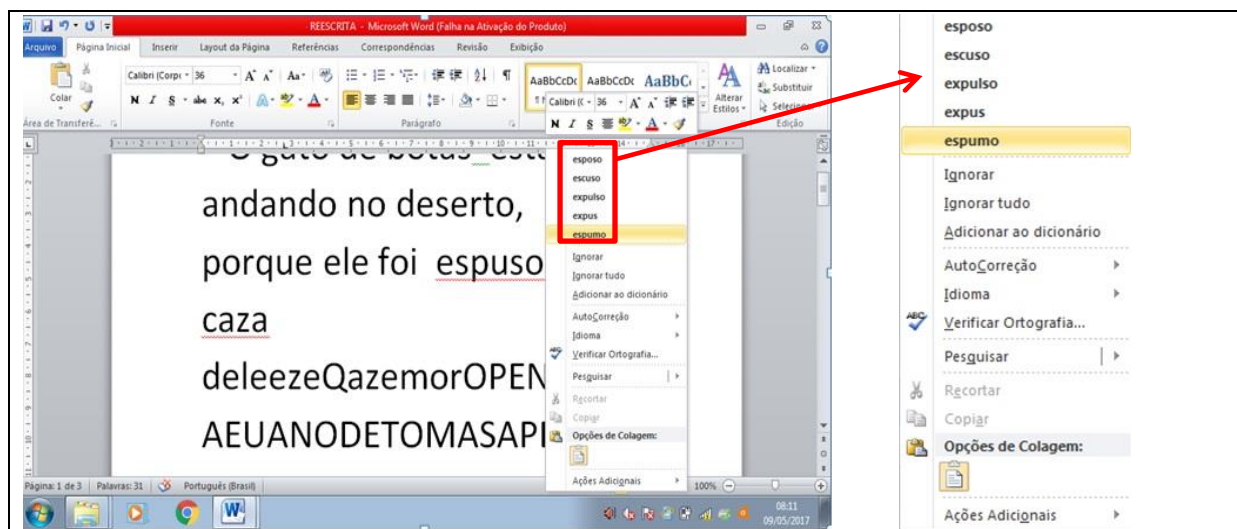


Figura 56 - Sugestões de palavras na tela durante a escrita da história de Tauã 09-05-2017

A fala de Tauã “eu não sei eu nunca vi e nem tentei escrever essa palavra” indica que ele não teve a referência visual da palavra, por isso o orientei a olhar as palavras escritas para que pudesse realizar suas escolhas. Esse processo não foi fácil. Em diversos momentos ele chorou. Quando disse a ele que a palavra *cidade* no enunciado “o gato continuou na cidade” não se escreve com a letra **S**, mas com a **C**, assim se manifestou:

P - O gato continuou na cidade. Olha cidade como você escreveu. **S I D A D E**. Cidade não é com **S** pode se com qual letra? Clica aqui para ver?

Tauã - **S I**.

P - Por que **S I**?

Tauã - Cidade é **S I** sim. (Tauã chora).

P - Não precisa chorar, vamos lá ver. Sabe que tem o som de **S**, né?

Tauã - Ahan.

P - Você está pensando no sonzinho, mas cidade a gente não coloca a **S** a gente coloca a **C**. Por que você ficou assim?

Tauã - Não é nada.

P - Não é nada? Então vamos arrumar? Já estamos acabando. Clica aqui que ele já arruma para você. Ok?

Tauã - Já arrumou.

P - Clica lá em cima. Cidade com **C**. Então é **a**?

Tauã - Primeira. Aqui?

P - É. (Diálogo 23-05-2017).

A criança não compreende o motivo de a regrinha ensinada pela escola não se encaixar em todas as palavras, por isso é preciso ampliar a visão dos dados para que ela tenha opções

na hora de escolher. Segundo Bajard as crianças erram a ortografia porque ela é apresentada na escola “[...] como um conjunto de exceções que limita ao princípio alfabético, sem perceber sua função geradora de significado (‘rio’// ‘riu’).” (BAJARD, 2016, p. 209). Essa situação evidencia a complexidade do processo inicial de inscrição da linguagem escrita por crianças do primeiro ano, já a situação abaixo indica que nos anos posteriores o mais difícil é o processo de reelaboração do texto:

P - *Colocou um pão envenenado. Onde ela colocou?*

Marcos - Em cima da cama de João.

P - A bruxa entrou na casa deles?

Marcos - Ah! É muito difícil, eu não sei.

P - A gente só está pensando; é isto que é escrever: pensar e o que faltar a gente pode incluir depois.

Marcos - Eu prefiro ler um texto inteiro do que escrever uma história.

P - Ah é? Se você quiser podemos parar de escrever sua história. Mas daí não vai ter o livro.

Marcos - Ah, não sei, mas é muito difícil. A gente tem que trocar tudo isso?

P - Não é trocar. Nós vamos ler a história e se precisar acrescentamos algo para ficar melhor a história e para que seus amigos possam entender.

Marcos - Só que isso demora.

P - Um pouquinho, mas já escrevemos bastante. (Diálogo 15-09-2015).

As falas de Marcos denotam que ele considera laborioso, minucioso e fatigante o processo de arrumar o texto. É necessário, então,

Ensinar aos alunos que os autores não são “inspirados”, que seus textos não saem todos prontos de suas cabeças antes de colocar as palavras no papel, mas são fruto de um trabalho de escrita/reescrita longo e por vezes tedioso, por onde o que é finalmente escrito, se descobre escrevendo [...]. (TAUVERON, 2014, p. 92).

Criar relações que possibilitam à criança se posicionar e tomar suas próprias decisões frente ao trabalho de escrita é uma atitude necessária, como fez Júlia ao decidir primeiramente finalizar a história para, posteriormente, arrumá-la.

Júlia - Eu estou cansada de ficar arrumando.

P - Mas você quer que seus amigos vejam sem arrumar?

Júlia - Não. A gente vai arrumar, mas vamos primeiro terminar a história.

P - Sim, então vamos. (Diálogo 25-08-2015).

Ela se mostrou ativa no processo de escrita de sua história, porque fazia sentido para ela, por isso tomou suas próprias decisões e não se submeteu passivamente ao que lhe vinha de fora. A criança aprende quando participa ativamente da atividade na qual está inserida e quando tem a liberdade de tomar suas próprias decisões. As falas das crianças reproduzem

geralmente a fala de seus professores, que não arrumam textos, mas corrigem, riscam, censuram:

P - Vamos terminar de escrever, depois só vai faltar arrumar. Como você vai dar assim para os amigos, né?

Júlia - Eles vão falar está errado, está errado vão até pegar a caneta e riscar e dizer está errado, está errado, está errado.

P - Pegar o quê?

Júlia - A caneta e marcar está errado, está errado.

P - Ah é? Então vamos terminar de arrumar.

Júlia - Vamos. (Diálogo 01-09-2015).

A fala de Júlia desvela o discurso proferido em sala de aula. Ao escrever na sala de aula, a criança sabe que

[...] seu texto, de alguma forma falho, será submetido a um olhar “ortopédico”, recolocado nas normas, reenquadrado, colocado em desordem para se submeter à representação implícita do professor sobre “como deveria ser este texto” (representação que se apressa para partilhar com seus leitores pares, por vezes mais “ortopedistas” que “ortopedagógicos”). Submetido à avaliação/correção coletiva, o texto do aluno não lhe pertence mais, se é que em algum momento ele lhe pertenceu. (TAUVERON, 2014, p. 88).

Não há espaço na sala de aula para a constituição do autor, porque os textos produzidos pelas crianças servem apenas como objeto a ser corrigido, pouco contribuindo para a apropriação dos atos culturais de escrever, não sendo nunca apreciados com uma visão estética.

3.3.1 A inserção dos sinais gráficos durante a inscrição das narrativas

A seguir apresento indícios do uso pelas crianças de sinais gráficos, ou seja, dos caracteres, assunto já abordado no segundo capítulo, mas agora com apoio do teclado fixo do *notebook* e do programa *Word*:

P - Na palavrinha *está* falta alguma coisa?

Júlia - O acento.

P - Isso, senão fica...

Júlia - *Esta*.

P - É. Coloca o acento e depois você coloca a **A**. *Onde está a flor*.

Júlia - *Mágica*. (Diálogo 03-11-2015).

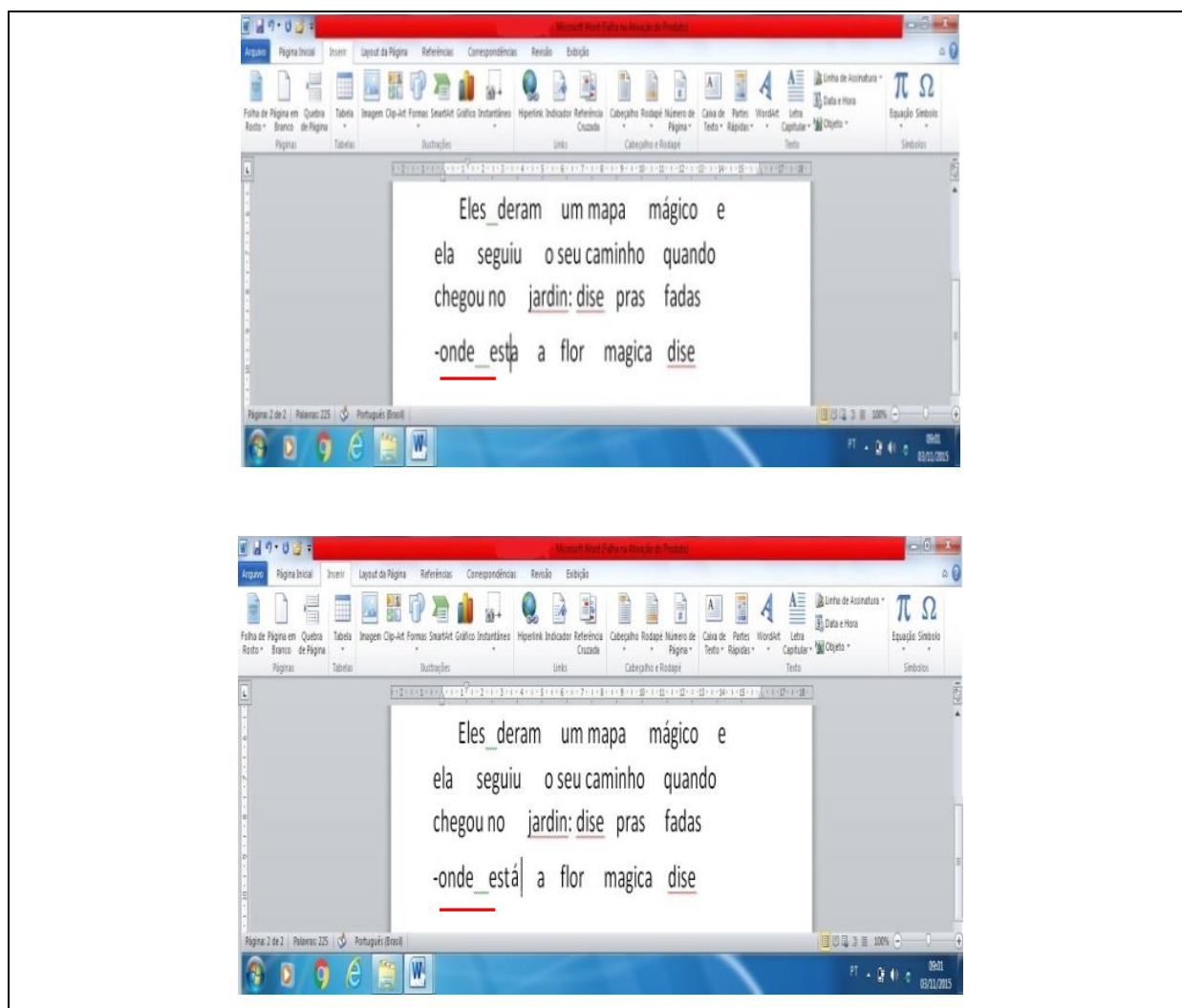


Figura 57 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia 03-11-2015.

No enunciado *Onde está a flor mágica*, na narrativa *A flor mágica e a princesa* construída por Júlia, ela percebeu, em diálogo mantido comigo, que faltava um acento e em seguida identificou que a troca do caractere /á/ por /a/ provocava alteração de significado: *está*, flexão do verbo *estar*, passa a pronome demonstrativo *esta*.

As crianças, nativas digitais, que utilizam desde pequenas a tela tátil dos *smartphones* e com um único *clique* acessam o conjunto de caracteres, demonstraram dificuldades para utilizar o teclado fixo do *notebook*, como aconteceu com Júlia, quando tentava inserir os sinais gráficos nas palavras *mãe* e *mágico* dos enunciados *Era uma vez uma garotinha muito esperta que gostava de pegar flores para mãe* e *Eles deram para ela um mapa mágico e ela seguiu o seu caminho*, trechos de sua narrativa:

Júlia - Para *mãe*. Esse não tem.

P - Não tem o quê?

Júlia - Aquele negócio do tilzinho.

P - Que tem onde?

Júlia - Assim *mãe*. Não tem aquela coisa assim, oh!

P - Mas onde você viu a letra **A** com tilzinho?

Júlia - *Mãe* tem a cobrinha, mas no computador escreve *mae*.

P - Onde você viu que tinha a **A** com tilzinho? Qual teclado?

Júlia - Nenhum.

P - Qual teclado que tem? Lembra? Do celular? Que tem diversos tipos de **A**?

Júlia - É, mas aqui não tem.

P - Aqui tem só que é diferente. Você aperta primeiro o tilzinho, está vendo? Aperta aí depois você coloca a **A**. Olha como vai ficar.

Júlia - Ahhh (risos).

P - No teclado do celular você viu que é diferente, já tem com o til, com os acentos, mas no computador você que tem que colocar.

Júlia - Difícil.

P - Difícil?

Júlia - Para mim, né?

P - Não é difícil não. (Diálogo 10-08-2015).

Em outra interlocução, ainda a respeito do uso do sinal gráfico na palavra *mágico*, auxiliiei Júlia a utilizar o teclado do *notebook*.

Júlia- *Mapa mágico e ela* (lendo)

P- *Mágico*, está faltando uma coisinha aí no mágico, apesar de o computador não marcar. O que a gente tem?

Júlia- Ah, lembrei.

P- O quê?

Júlia- Acento.

P- Como coloca o acento? Aí mesmo. Você apagou qual letrinha lá?

Júlia- Eita.

P- Aperta o acento primeiro.

Júlia- Mas está lá longe.

P- Mas não é junto. Aperta só uma vez, agora você aperta a **A**.

Júlia- *Mágico*. (Diálogo 03-11-2015).

Acostumada com a infinidade de caracteres visíveis na tela do *smartphone* à espera de apenas um toque para compor seu enunciado, Júlia demonstrou dificuldades na utilização do teclado fixo do *notebook*, porque ele exige realizar mais de uma ação para inserir os caracteres /ã/ e /á/ nas palavras *mãe* e *mágico*. No primeiro diálogo, ela procurou no teclado fixo os caracteres que existem no teclado virtual; no segundo, tentou clicar nas duas teclas de uma só vez e disse que estava longe a letra **A** do acento agudo; em seguida falou que tinha que clicar uma de cada vez para que esse caractere pudesse ser inserido. No diálogo abaixo vê-se as tentativas de inserção do caractere /ê/ na palavra *você* parte do enunciado *Pegaram a princesa e o coelho falou: - você tem longas caminhadas*.

Júlia - Tia, como faz a **E** e o acentinho?

P - Como faz? Apagou?

Júlia - Apagou tudo, mas eu ia apagar menos.

P - Eu quero ver como você colocou os acentos.

Júlia - Não tia, não tia.

P - Tem coisa certa aqui. Que legal que você estava tentando colocar os acentos. Já te mostro como coloca. Ok? Posso ensinar como coloca os acentos? Qual palavra você está escrevendo?

Júlia - *O coelho falou: - Você tem longas caminhadas.*

P - Está escrevendo *você*, então, né? A gente aperta esse que é o *shift*; aperta ele e segura; agora aperta o de cima, agora solta. Aperta uma vez só, você apertou um monte, por isso que apareceu isso daqui (^ ~) um monte de acentos. Você aperta uma vez e solta, agora aperta a E, quer ver? Aeeee!!! Conseguiu?! (Diálogo 25-08-2015).

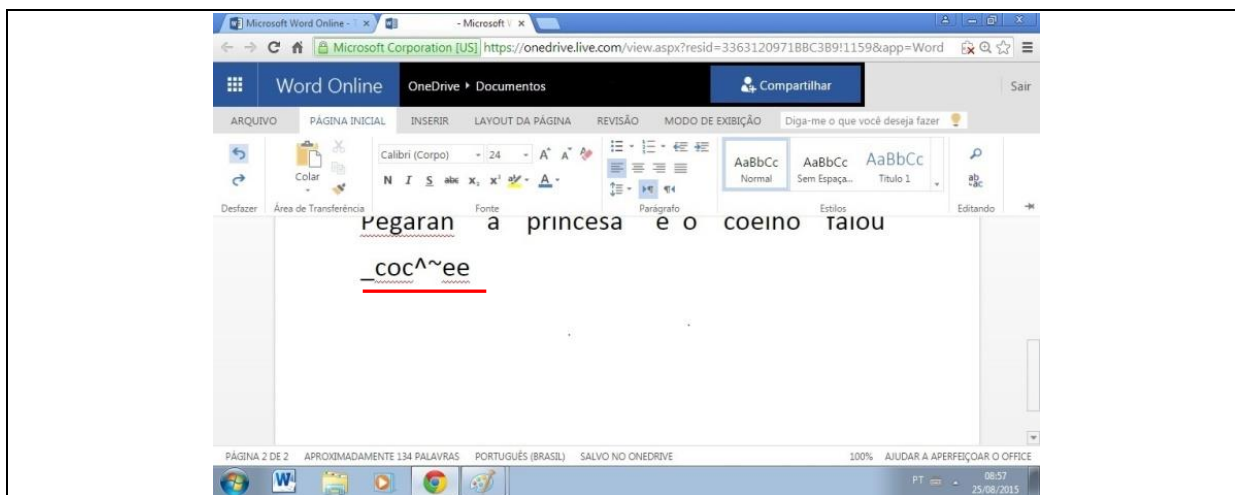


Figura 58 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia no dia 25-08-2015.

Após as tentativas dela para inserir o acento, indiquei quais eram as ações necessárias para acentuar a palavra no teclado fixo. De acordo com Bajard e Arena,

Hoje, através dos novos meios eletrônicos de produção da escrita é interessante notar que os recursos mais recentes, *smartphones* e *tablets*, propõem todos os caracteres pré-formados e acessíveis a um toque único do dedo. Ou seja, os cinco caracteres que recorrem à figura /a/, isto é, /a/, /á/, /à/, /ã/, /â/, e os cinco que recorrem à figura /A/, isto é, /A/, /Á/, /À/, /Ã/, /Â/ são disponíveis ao olho e ao dedo. As gráficas instaladas desde a época de Gutenberg em oficinas reservadas aos tipógrafos são agora transportadas no dia a dia no bolso do casaco. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 273, grifos dos autores).

A disposição dos caracteres no teclado virtual permite uma melhor visualização de todos os sinais existentes que compõem o sistema gráfico e o uso desses caracteres por crianças no processo de alfabetização amplia a possibilidade de escolhas. Esses caracteres do *programa Microsoft Word* não estão visíveis aos olhos e nem disponíveis ao dedo como nos *smartphones*. (fig. 59). Isso dificulta a utilização durante a escrita das narrativas.

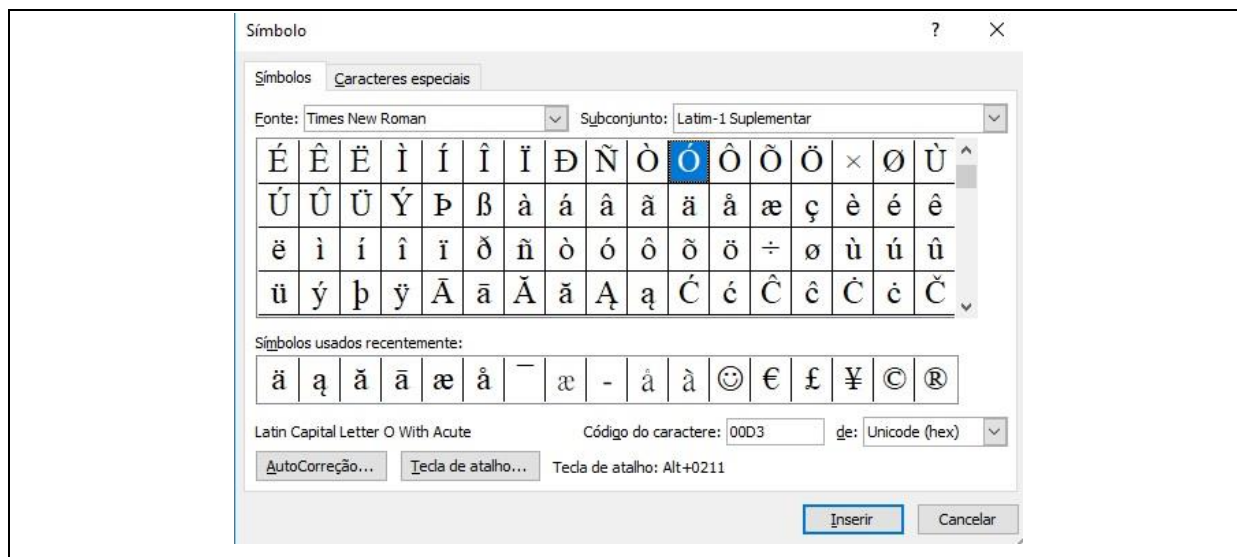


Figura 59 - Símbolos no programa *Microsoft Word*.

Apesar dos inúmeros caracteres disponíveis no teclado, as crianças, em alguns momentos, buscaram referência na oralidade para inserir os sinais gráficos nas palavras de seus enunciados, como já vimos. Isso significa que aprenderam que esses sinais são formas de representar a tonicidade. Essa estrita ligação da linguagem escrita com a oral se deu com o surgimento do alfabeto. Segundo Christin, “Do ideograma ao alfabeto grego, a visibilidade da escrita perdeu sua vocação semântica e, mais ainda, social. A imagem polivalente da palavra foi substituída pela forma fonológica e abstrata da letra [...]” (CHRISTIN, 2009, p. 16, tradução nossa). Desse modo, a linguagem escrita perdeu sua complexidade e autonomia e se reduziu à simples transcrição da linguagem oral, conforme destaca Bajard “[...] Junto com o nascimento do alfabeto surge a tradição da escrita enquanto “réplica” da oralidade, que perdura ainda hoje.” (BAJARD, 2002, p. 70).

A oralidade não é uma referência para apropriação dos sinais gráficos. Ao se conceber a linguagem escrita, como ideográfica, todos os caracteres que a compõem possuem ligação direta com o sentido, sem a necessidade de recorrer à linguagem oral. Esse modo de pensar desvincula a linguagem escrita das concepções adotadas pelo método fônico, porque possibilita à criança utilizar todos os caracteres, em vez de somente as letras do alfabeto, criando não a consciência fonológica, mas a consciência gráfica. De acordo com Foucambert, o desenvolvimento contínuo da consciência gráfica permite “[...] passar de palavras vistas como imagens para um sistema gráfico organizado, abre perspectivas, ainda que esbarre em crenças banais que nenhum fato parece conseguir abalar.” (FOUCAMBERT, 1998, p. 129).

Mesmo diante das inúmeras possibilidades de utilizar os recursos visuais na tela do notebook, durante a escrita do pronome *ela*, Paulo, no enunciado *Ele encontrou a luz azul e*

ela disse para ele, na sua história, *O homenzinho e a luz azul*, apoiou-se na oralidade e tenta acentuá-la.

P - *Ele encontrou a luz azul e ela disse para ele.*

Paulo - *Azul e ela.*

P - Por que está errado aí? Por que você colocou acento?

Paulo - Porque eu achei que precisava.

P - Por que você acha?

Paulo - Por que a palavra falava *ela é* aí pensei que tivesse um tracinho.

P - Ah, entendi. (Diálogo 03-06-2016).

Na escola, as crianças aprendem algumas regras para acentuar as palavras, entre elas, a inserção do acento agudo nas vogais *a*, *e*, *o* com som aberto. Paulo utilizou essa regra ao inserir o acento agudo no pronome *ela* e justificou que tinha o som de /é/. Acentuar com base na tonicidade ou na pronúncia leva a criança a cometer equívocos em relação à grafia convencional de uma determinada palavra.

Ao iniciar o processo de inscrição de sua história baseado no roteiro feito anteriormente, Tauã se debruçou para inscrever a palavra *andando*, do enunciado *O gato de botas estava andando no deserto*, na sua história *O Gato guerreiro*. Por ser a primeira escrita, apenas dialoguei com ele para saber o motivo de suas escolhas e das marcas deixadas na tela. Na situação em que escreveu sua narrativa, ele teve como referência a prosódia; inscreve **ãdono** (fig. 60) para a palavra *andando*:

Tauã - Então me diz como faz a (palavra) *estava*.

P - Você pode fazer do seu jeito.

Tauã - **S e A.**

P - *Estava.*

Tauã - *Va.*

P - *Estava andando.*

Tauã - *Andando na verdade é a A com acento.*

P - Então, primeiro você coloca o til para ficar *an* é isso?

Tauã - Para fazer *an* precisa desse acento.

P - Por que precisa dele?

Tauã - Tauã é o mesmo som.

P - É?

Tauã - *Do D e a O.*

P - *Andando no deserto.*

Tauã - *N e O como puxa aqui?*

P - Para descer? Aperta a (tecla) *enter* e para subir aperta a setinha. (Diálogo 11-04-2017).

Nas falas “Para fazer *an* precisa desse acento” e “Tauã é o mesmo som” observa-se que Tauã teve como referência seu nome. Isso mostra a importância da apropriação do *nome gráfico* pela criança, conforme discutido no capítulo anterior. Ele tentou estabelecer uma regra com base no *nome sonoro* em vez de se apoiar nos caracteres que constituem seu *nome*

gráfico, mas durante o processo de reelaboração compreendeu que essa relação não é confiável, uma vez que o gráfico não correspondeu ao som. Esses indícios deixados por Tauã ao substituir a letra **N** pelo **til** para marcar a nasalização também remetem ao modo como era utilizado no português arcaico. De acordo Willians (1975) no período fonético da língua portuguesa, que corresponde ao período do português arcaico, existia

Confusão de m, n, e til: ãno e año por anno; camĩho por caminho; cimco por cinco; grãde por grande; hõe (RL, VIII, 256) por home ou homem; hũildade (RL, XVI, 103) por humildade; menesmo (RL, VIII, 36; RL, XI, 88) por mõesmo (arcaico); põho por ponho; poner (Cd' A, I, 157, n.1) por pões (arcaico); saom por são (de sanu-); senpre por sempre; tẽpo por tempo; emader (FM, II, Glossário) por èader. (WILLIANS, 1975, p. 34).

Apesar das tentativas de inscrições, as escolhas das palavras e dos sinais linguísticos estavam subordinadas à elaboração dos enunciados criados pelas crianças. Por isso, na reelaboração da narrativa, palavras foram suprimidas, acrescentadas ou alteradas, para tornar o discurso compreensível aos possíveis leitores, como fez Tauã ao retirar a palavra *andando* da sua narrativa. (fig. 60).

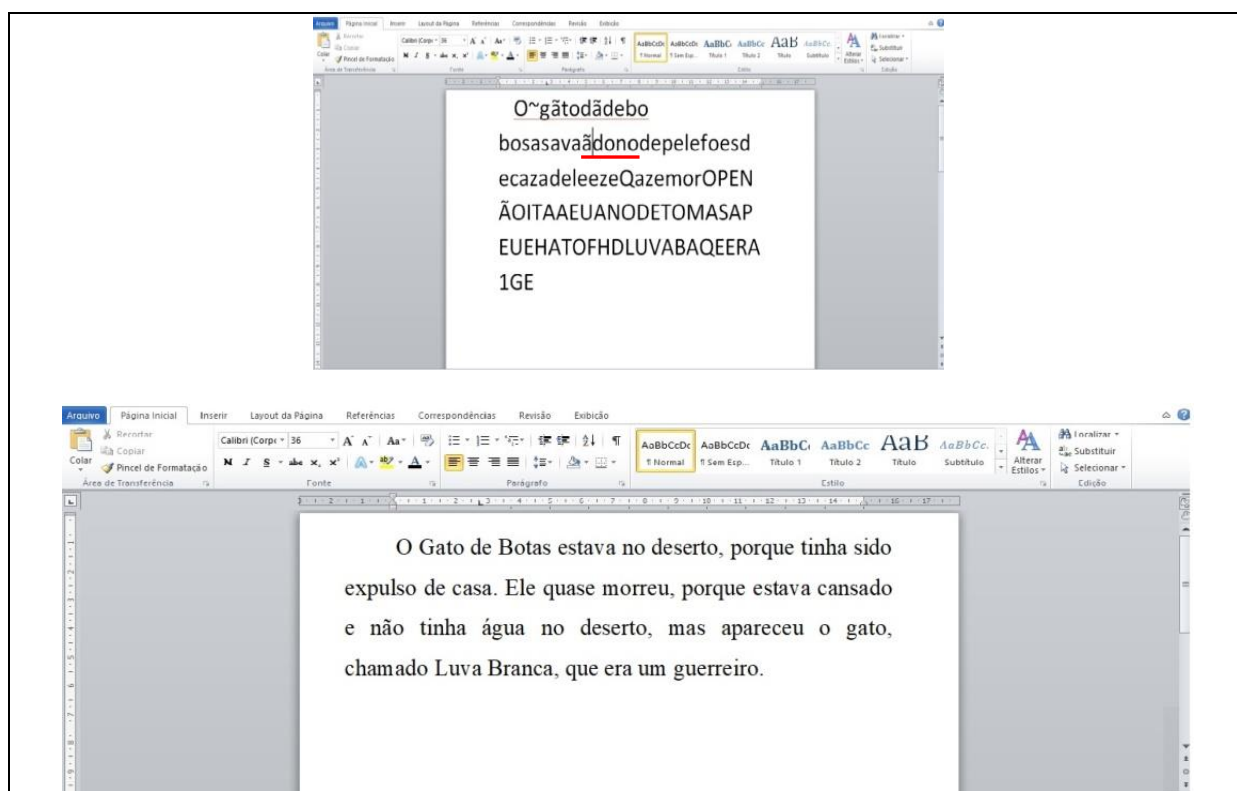


Figura 60 - Trecho da escrita e reelaboração da narrativa de Tauã (11-04-2017).

Ao priorizar a construção do discurso e dos enunciados, as questões técnicas da língua não predominam sobre a intenção de escrever e tampouco sobre os sentidos, porém cumprem

uma função importante no processo de objetivação. Numa visão vigotskiana, o processo de transição da linguagem interior para a linguagem exterior “[...] é um processo de transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação.” (VIGOTSKY, 2009a, p. 425). Ainda segundo o autor

O caminho do esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental. Esse rascunho mental da escrita é a linguagem interior [...]. (VIGOTSKY, 2009a, p. 457).

O rascunho mental visto por Vigotsky como a linguagem interna se materializa por meio de palavras durante o ato de escrever. Nas palavras de Volóchinov, esse processo está relacionado com a passagem do signo da consciência interior para o signo exterior do enunciado, pois “[...] o enunciado tem como objetivo expressar os signos interiores por meio dos signos exteriores [...].” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 132), ou seja, por meio das palavras.

Dentre os caracteres que estão a serviço da elaboração do enunciado estão os sinais gráficos, e uma de suas funções é a de diferenciar a grafia das palavras, portanto sua apropriação não ocorre por meio da pronúncia. Ao tentar acentuar com base na pronúncia, a criança atua fora da ortografia e da gramática, uma vez que unidades homófonas, por exemplo, /a/ e /à/, necessitam ser reconhecidas como palavras distintas. (BAJARD, 2006). Segundo Bajard,

Dentro de uma abordagem investigativa, a observação da crase pode ocorrer antes do previsto pelo método tradicional. Quando crianças observam, por exemplo, que na frase *Você vai à festa* aparece um tracinho sobre o /a/ (situação problema), o professor pode conduzir um questionamento de modo a que encontrem uma solução provisória para esse problema. Mais, tarde, a criança poderá deduzir, por exemplo, que a palavra precedida por /à/ nunca exige acordo com o verbo; em outras palavras, nunca é sujeito. (BAJARD, 2006, p. 505, grifos do autor).

A criança se apropria da função dos caracteres, conforme destaca o autor, mas antes mesmo de ela compreender essa função, utiliza-os em seus escritos, como fez Tauã durante a escrita das palavras *gato* e *luva* (fig. 60) dos enunciados *O gato de botas estava andando no deserto* e *Disse o Luva Branca* de sua narrativa *O gato guerreiro*:

P - *O gato de botas estava andando no deserto. O gato.*

Tauã - Com acento.

P - Onde você quer colocar o acento?

Tauã - Vou apagar. Como que apaga aqui?

P - Isso, *o gato*. Como escreve *gato*. Por que você colocou o til aí?

Tauã - É a **G A**.

P- Mas por que você colocou o til?

Tauã - É para ficar mais legal.

P - Hum, entendi.

Tauã - **G** com acento também.

P - *O gato*.

Tauã - **T O**, estão todas espalhadas. Cadê a **T**?

P- Aqui. (Diálogo 11-04-2017).

P - *Disse o Luva Branca*.

Tauã - *Luva*. Posso colocar um acentinho?

P - Por que um acento?

Tauã - Porque fica legal.

P - É legal, mas no nome *Luva* não tem. (Diálogo 31-05-2017).

Ao utilizar o til mesmo de modo não convencional, ele começou a elaborar o conceito gráfico desse sinal, uma vez que o caractere /ã/ é conhecido visualmente por ele, pois compõe seu nome próprio e difere dos caracteres que não possuem uma marca em cima de seu teto. O **til** foi o único sinal utilizado por Tauã sem minha ajuda durante a primeira escrita de sua narrativa, e sua justificativa para utilizá-lo foi a de que é “legal”. Esse adjetivo utilizado por ele está relacionado ao fato de ser uma marca importante do seu nome. Cabe aqui retomar a discussão sobre a importância da apropriação do nome gráfico, porque conforme destaca Bajard “Assim como a língua materna começa a se aglutinar em torno de um elemento primeiro, o nome falado, a língua escrita vai se constituir a partir do nome gráfico [...]” (BAJARD, 2012, p. 53), ou seja, torna-se uma referência para a apropriação da configuração visual de outras palavras.

Para inserção desses caracteres, as crianças também utilizaram o corretor do *Microsoft Word*, como no *O homenzinho e a luz azul*, construída por Paulo: (fig. 61).

P - *Era uma vez um homem que encontrou uma luz azul*.

Paulo - *Má gi gi mági ca mágica*.

P - *Encontrou uma luz mágica*. E aí? Encontrou uma luz mágica aonde?

Paulo - *Mágica* tem alguma coisa aqui que está errado?

P - Você escolheu essa daqui. Certo? Só que não é essa primeira, porque *mágica* tem acento.

Paulo - Ah.

P - Então qual seria?

Paulo - Essa.

P - Isso! (Diálogo 14-12-2015).

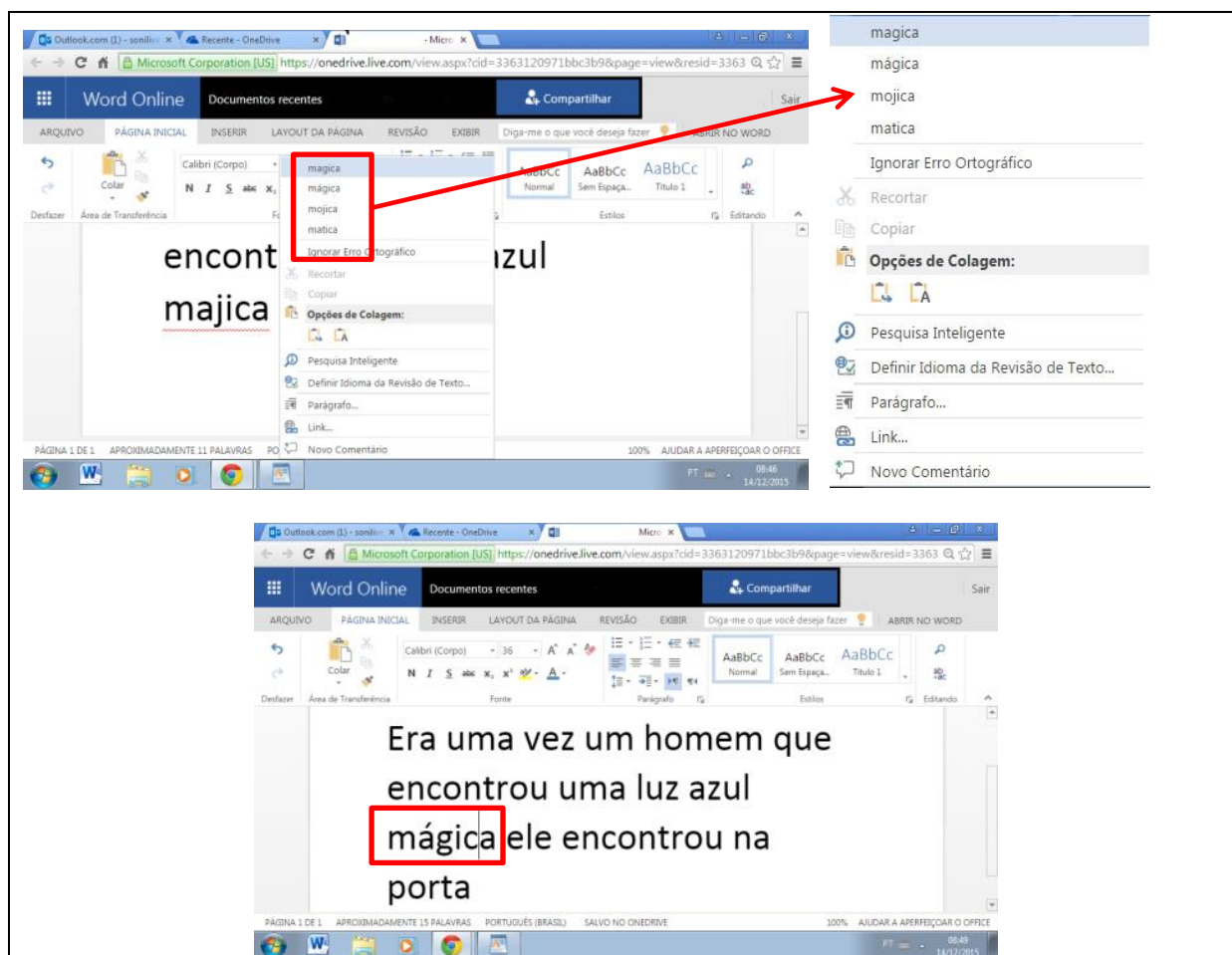


Figura 61 - Trecho da escrita e reelaboração da narrativa de Paulo no dia 14-12-2015.

Durante a reelaboração de sua narrativa, Paulo utilizou o corretor para alteração da palavra *mágica*, no enunciado *Era uma vez um homem que encontrou uma luz azul mágica*, marcada com risco vermelho, porém faz escolha pela escrita sem o acento. (fig. 61). A utilização dos dispositivos digitais possibilita que o “erro” seja assumido como provisório, motivo pelo qual as crianças arriscam muito mais do que quando estão escrevendo tendo como suporte o papel. O erro provisório permite à criança correr riscos, porque as marcas são apagadas com um simples toque na tecla e novas escolhas podem ser realizadas. Inexiste, portanto, o constrangimento de uma marca permanente em suas atividades de escrita que limita o seu desenvolvimento. Na maioria das vezes o erro está associado à ideia de fracasso e de incapacidade da criança, por isso não é considerado como parte do processo de construção do conhecimento.

O erro provisório na tela amplia o universo de escolhas da criança na elaboração dos seus enunciados e possibilita a reflexão sobre a linguagem escrita. Diferentemente de como acontece nas salas de aulas, a criança não recebeu uma correção oral por parte de um adulto, mas uma informação gráfica que possibilita comparações entre o que escreveu e o indicado na

tela, como ocorre com Marcela durante a reelaboração do enunciado *Mas um dia a bruxa saiu e um príncipe...* trecho de sua narrativa *As três guerreiras* (figura 62):

P - O que está faltando aí na palavra *príncipe*?

Marcela - Aqui está falando que está certo. Aqui está falando que está errado.

P - Por quê?

Marcela - Não sei não entendi nada.

P - *Príncipe* tem a **P** depois da **P** tem a **R** depois a **I**, **N**, **C** a **I** de novo, a **P** e agora a **E** e essa **R** não tem.

Marcela - Aqui está dizendo que está errado.

P - *Príncipe*, olha o que está errado, clica com o lado direito do mouse em cima. Olha aqui para você ver o que tem. Vamos ver se você consegue ver diferenças, olha lá o que você acha que está faltando. O que apareceu aqui no corretor.

Marcela - Nada.

P - Está vendo a primeira **I** o que tem?

Marcela - Um acento agudo.

P - Isso, um acento agudo. A gente clicar no acento e depois na **I**. (Diálogo 27-04-2017).

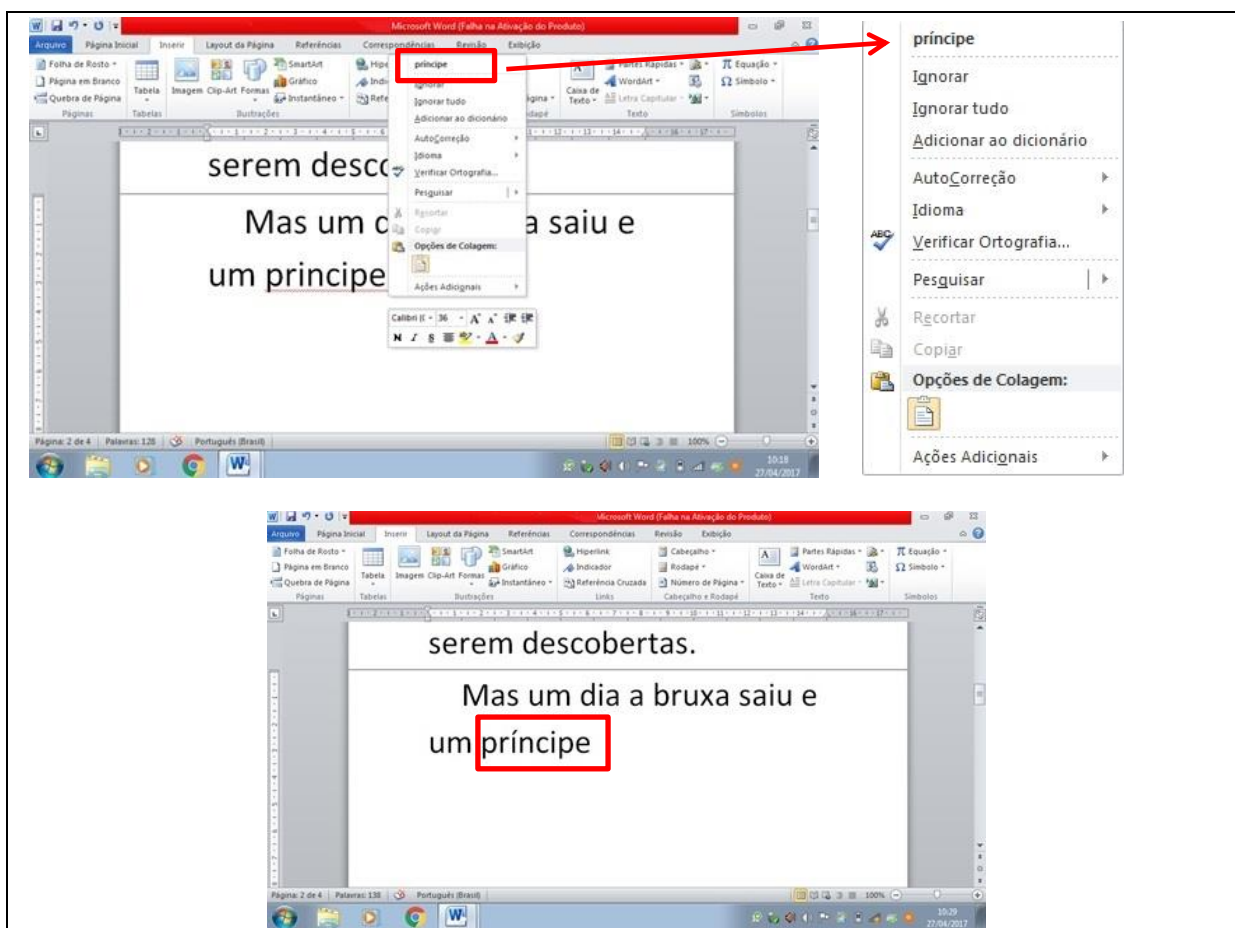


Figura 62 - Trecho da reelaboração da narrativa de Marcela no dia 27-04-2017.

Ela não escreveu de modo convencional, por esse motivo soletei as letras para que pudesse inscrever corretamente a palavra *príncipe*, no enunciado *Mas um dia a bruxa saiu e um príncipe...*, mas por não diferenciar o caractere /i/ de /í/, a palavra foi marcada pelo traço vermelho. (fig. 62). Em seguida, indiquei as ações para uso do corretor e inserção da palavra acentuada disponível na tela. Ao visualizar o quadro com a escrita correta da palavra *príncipe*, disse “aqui está dizendo que está errada”. Essa fala indicou que compreendia a função desse recurso visual. Esse modo de lidar com os erros leva ao desenvolvimento de uma consciência gráfica e difere da correção clássica realizada em sala de aula, uma vez que a criança tem liberdade para agir sobre seus escritos, alterá-los sem se sentir constrangida, porque o tracejado vermelho desaparece com um simples toque na tela. Não basta saber a correspondência entre a linguagem escrita e a oral. É preciso saber que há uma distinção no uso dos caracteres /i/ e /í/.

As diferentes maneiras de lidar com os “erros” cometidos pelas crianças em sala de aula, especificamente nas atividades que envolvem a linguagem escrita, indicam que quando o erro é concebido como algo negativo ou uma incapacidade, as crianças

[...] são consideradas “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e de escrita não são só são desprezadas como reprimidas ou proibidas, pelo medo de as crianças a “prenderem” (gravarem) errado. Nesse caso, ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita (como se existisse). (SMOLKA, 2012, p. 85).

Esse modo negativo de olhar para o erro traz prejuízos no ensino e para aprendizagem da linguagem escrita, porque a língua escrita é concebida como um sistema de normas fixas e imutáveis e consequentemente as crianças passam a ser avaliadas com base neste modelo de escrita considerado “correto”. Em oposição a esse pensamento, a autora destaca a visão que considera o erro como parte fundamental do processo de construção desse instrumento que é cultural, social e histórico. (SMOLKA, 2012). É no processo de reelaboração da linguagem concebida como uma atividade discursiva que a criança se apropria da linguagem escrita tendo como suporte os dispositivos digitais. E de acordo com Foucambert, o editor de texto ajuda a criança a refletir a respeito desse processo, pois

Seu uso não apresenta, do ponto de vista técnico, nenhum problema às crianças, seja qual for a idade delas. Ele permite abordar o texto tal como um ceramista modela o bloco de argila num torno, por acréscimos, diminuições, substituições, mudanças, importação de elementos externos, um trabalho sobre várias formas simultâneas etc. é a ferramenta ideal para a reescrita e para o texto extenso, que permite, a todo o momento, confrontar-se com o

texto tal como um leitor poderia encontrá-lo. (FOUCAMBERT, 1998, p. 162).

A criança se vê diante de novas possibilidades de agir sobre seus escritos: as questões técnicas da língua não detêm primazia no processo, porque a atenção se centra na apropriação da escrita como uma atividade do pensamento.

3.3.2 A inserção dos espaços em branco pelas crianças na construção das narrativas

A questão que envolve o espaço em branco como parte constituinte das mensagens foi destacada no capítulo dois. Agora destaco a inserção dos espaços, o uso das letras maiúsculas e minúsculas e, em seguida, os sinais de pontuação durante a escrita das narrativas. Com apoio do teclado fixo do *notebook* e do editor de textos as crianças inseriram os espaços em seus escritos.

No diálogo a seguir, Marcela apontou seu contato com o teclado ao iniciar a escrita de sua narrativa *As três guerreiras* no programa *Word*.

P - Você vai escrever *era uma vez* do seu jeito. Tudo que nós temos aqui nós podemos usar na hora de escrever, aqui é o espaço, os pontos, os acentos, as pontuações, os números e as letras, tudo isso a gente pode usar. Está bem? *Era uma vez.*

Marcela - *Era uma vez.*

P - *Era uma vez*, não esquece que tem o espaço e que a gente pode usar ok?

Marcela - Ok. (Diálogo 11-04-2017).

Ao lidar com todos os caracteres durante a escrita de sua narrativa, teve sua visão ampliada a respeito do sistema gráfico, mesmo antes de dominar o sistema alfabético:

P - *Era uma vez três irmãs que moravam.*

Marcela - *Que moravam* é a **L** e a **O**.

P - *Moravam em um castelo com seus pais.*

Marcela - *Seus pa pa es* é a **E** e a **L** e duas **L**.

P - *Morava com seus pais.*

Marcela - Eita, esqueci de dar espaço.

P - Pode dar espaço agora. Onde é o espaço? Aqui nessa tecla maior.

Marcela - Juntou tudo.

P - *Morava com seus pais.*

Marcela - Aqui, oh!

P - Onde? Até aqui era pais, né. Então pode dar espaço. Isso. *Que moravam com seus pais. Elas eram lindas princesas.*

Marcela - *Li* é a **L** e a **I**, a **G**, a **J**.

P - *Lindas princesas.*

Marcela - Dá espaço para *princesas*.

P - Isso, porque é outra palavrinha.

Marcela - A **F**, a **E**, a **L** *princesas* **V**, a **C**, a **C**, **A**, **A**.

P - Duas letras **A** em *princesas*? (Diálogo 11-04-2017).

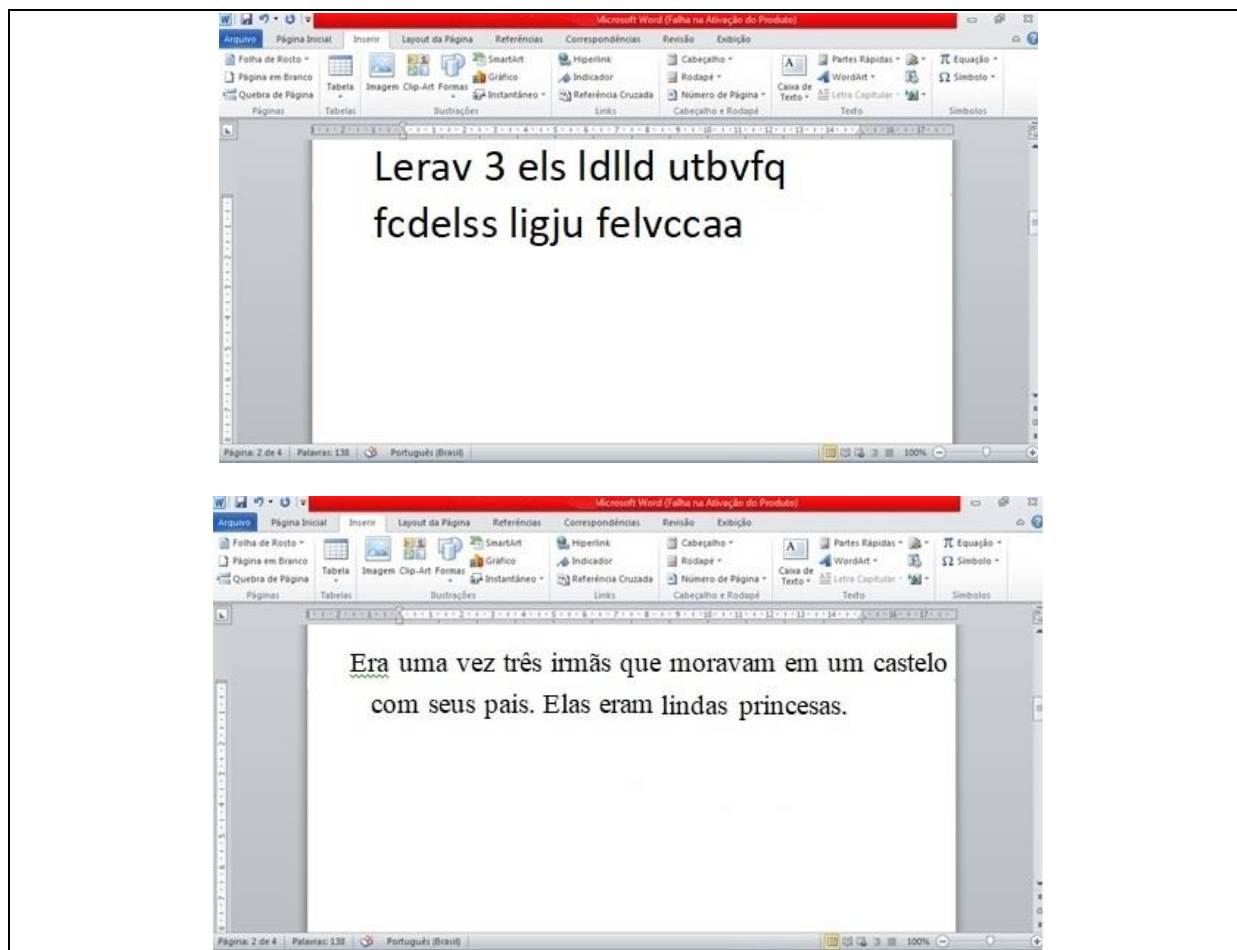


Figura 63 - Trecho de escrita e reelaboração da narrativa de Marcela no dia 11-04-2017.

Na primeira escrita do enunciado *Era uma vez três irmãs que moravam em um castelo com seus pais. Elas eram lindas princesas*, Marcela o inscreveu desta maneira: **Lerav 3 els ldlld utbvfq fcdelss ligju felvccaa** (fig. 63). Apesar de utilizar indiscriminadamente as letras do alfabeto, ela inseriu os espaços em branco em sua escrita. Ao dizer que era necessário inserir espaço entre as palavras *lindas* e *princesa* levantava a hipótese sobre o conceito de palavra, tentando imitar a escrita que via nos suportes por ela manipulados. Situação semelhante pode ser observada quando Tauã, mesmo sem dominar a grafia convencional, inseriu os espaços em branco em seus escritos quando continua a escrever os enunciados de sua história *O gato guerreiro*.

P - Não pode esquecer os espaços.

Tauã - Não estou esquecendo os espaços é a **T** e a **E** né?

P - Não, estamos escrevendo *roubar*.

Tauã - **R O**.

P - *Tentaram roubar*

Tauã - **R O**.

P - *Roubar* o que mais?

Tauã - É a **B** e a **A**. Roubar, mas cadê a **B**?

P - Aqui. *Roubar o*

Tauã - O agora vou dar espaço. Cadê o espaço?

P - É esse aqui grandão. (Diálogo 02-05-2017).

Chamei a atenção dele para que utilizasse os espaços em branco; ele disse que não se esquecera, porém os inserira de modo indiscriminado, antes de iniciar a escrita, e após a escrita, da palavra *roubar* no enunciado *Tentaram roubar o tesouro místico de San Lorenzo*, inscrito como **roba otezomicodesãlolezodepode** (fig. 64):

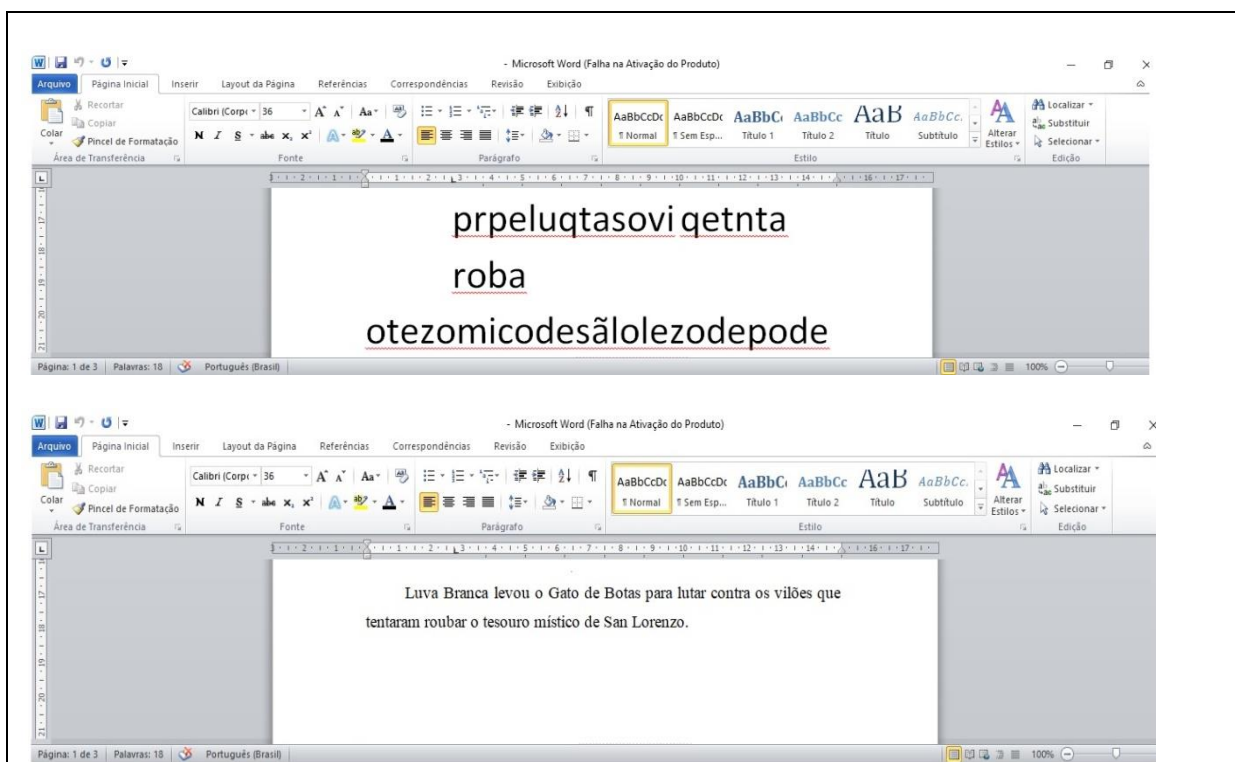


Figura 64 - Trecho da escrita e reelaboração da narrativa de Tauã no dia 11-04-2017.

De acordo com Bajard, esse elemento gráfico

[...] é o mais frequente da escrita portuguesa e representa 20% dos componentes de qualquer texto. É nesse branco que se tecem as relações das palavras entre si: entre o verbo e seu sujeito, entre o substantivo e seu adjetivo ou artigo, ou seja, as relações gramaticais. (BAJARD, 2016, p. 216).

Diferentemente de Marcela e de Tauã, no início de seus escritos, Carlos não utilizava o espaço em branco em seus escritos, como consta no enunciado *Numa terra bem distante um gato de botas...* (fig. 65), mas, no diálogo abaixo, é possível perceber que alguns meses depois das primeiras observações ele o inseriu de modo autônomo na escrita do enunciado *Pegou sua espada e num piscar de olhos conseguiu derrotar o dragão e todos aplaudiram o gato e o rei*, parte de sua história *O gato aventureiro*. (fig. 66).

P - Pegou sua espada e num piscar de olhos conseguiu derrotar

Carlos - O dragão.

P - Todos aplaudiram o gato e o rei

Carlos - Espaço?

P - Clica aqui.

Carlos - Espaço todos.

P - Todos aplaudiram o gato. (Diálogo 01-12-2015).

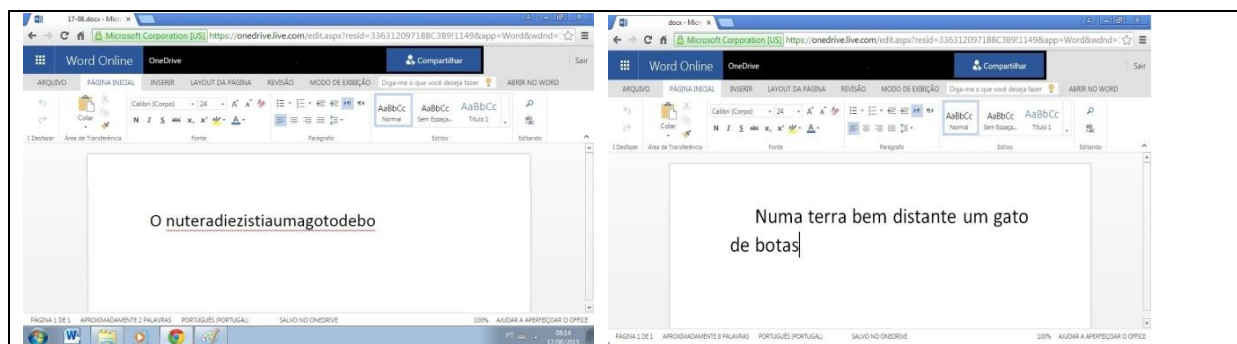


Figura 65 - Trecho da escrita e reelaboração da narrativa de Carlos no dia 17-08-2015.

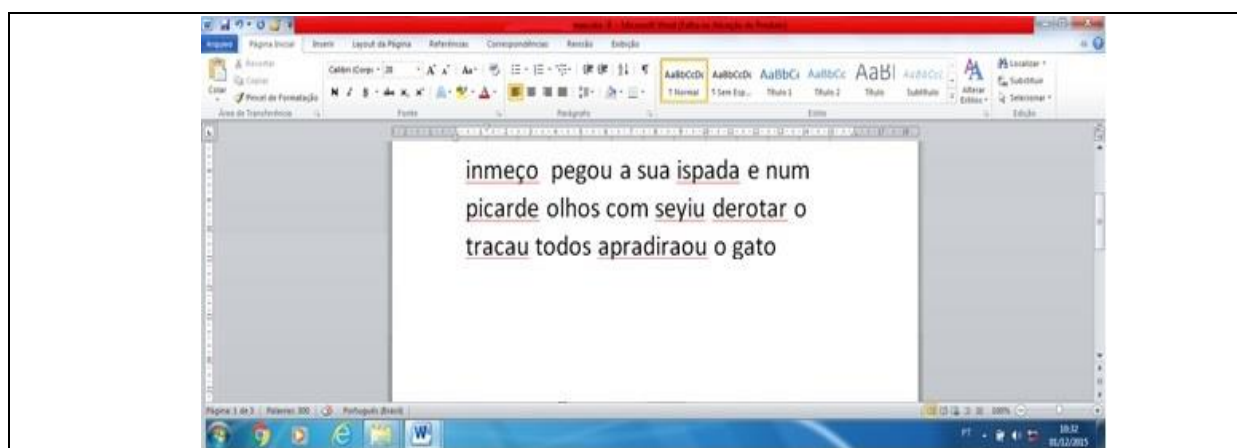


Figura 66 - Trecho da escrita da narrativa de Carlos no dia 01-12-2015.

Esse episódio indica que houve progresso na escrita de Carlos e que, mesmo antes de dominar o chamado princípio alfabético, inseriu os espaços em sua narrativa. Não é necessário que a criança primeiramente aprenda a inserir as letras para depois inserir os espaços em branco. Ela é capaz de compreender que o espaço em branco faz parte do conjunto discursivo e pode ser utilizado mesmo antes de dominar a escrita convencional.

O conceito de palavra se desenvolve na escrita e a criança só aceita como palavra aquilo que tem sentido para ela. Para Desbordes (1995), é o conhecimento do conjunto do enunciado que determina o conhecimento de palavra. As palavras são reconhecidas no enunciado separadas pelos espaços em branco. Conforme destaca Blanche-Benveniste (2004), esse conceito deriva dos hábitos gráficos, e desde as primeiras escritas, as crianças tentam elaborar esse conceito, como fez Júlia ao inserir o espaço entre as palavras durante a escrita do enunciado *Ela morava em um castelo*.

Júlia - Ela morava em um castelo.

P - Por que você dá bastante espaço?

Júlia - Mas não é assim?

P - Ah!

Júlia - Que tem que separar?

P - Tem que separar, mas você aperta uma vez só e já aparece o espaço.
(Diálogo 10-08-2015).

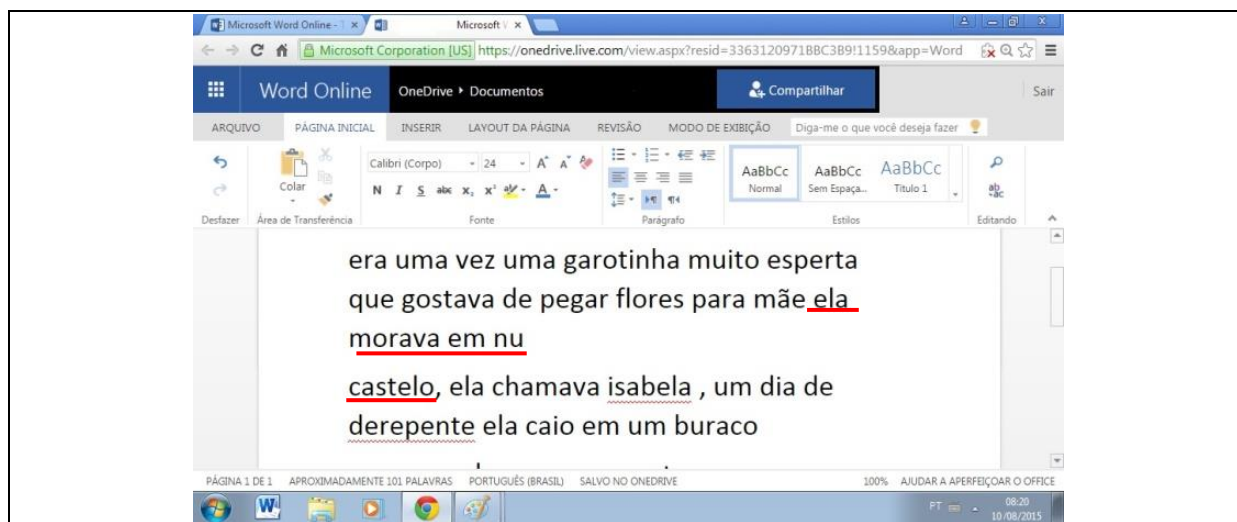


Figura 67 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia no dia 10-08-2015.

Na escrita do enunciado *Ela morava em um castelo*, inscrito como **ela morava em nu castelo** (fig. 67), Júlia também tentou elaborar o conceito de palavra e inseriu espaço a mais entre as palavras *num* e *castelo*, e quando indagada sobre isso, devolveu uma contrapergunta “Que tem que separar?”. O espaço em branco na tela dos dispositivos digitais nem sempre segue um padrão. De acordo com Arena

Esse conjunto de traços e intervalos será sempre reconhecido não apenas por ele mesmo, mas pela relação que mantém com os outros conjuntos, com os outros caracteres, na composição de palavras e de enunciados, uma vez que um caractere é percebido pelos olhos em razão da função que exerce na palavra [...]. (ARENA, 2015, p. 51-52).

A criança se apropria do conjunto de caracteres, porque em um enunciado suas funções tornam-se visíveis e podem ser captadas pelos olhos. Nessas situações o espaço em branco é um caractere que organiza e dá legibilidade ao discurso escrito e pode ser incluído ou excluído dos enunciados, como fez Júlia em outro momento de construção de sua narrativa:

Júlia - Aqui tem muito espaço, fez a cobrinha e eu não lembro.

P - É aqui no DEL.

Júlia - DEL?

P - Isso! Agora volta aqui na setinha.

Júlia - Mais um né?

P - Isso!

Júlia - Pronto. (Diálogo 03-11-2015).

Ao perceber que havia um espaço em branco maior entre as palavras, Júlia disse: “fez a cobrinha”, ao referir-se às linhas onduladas que indicam possíveis erros de ortografia e de gramática. (fig. 68).

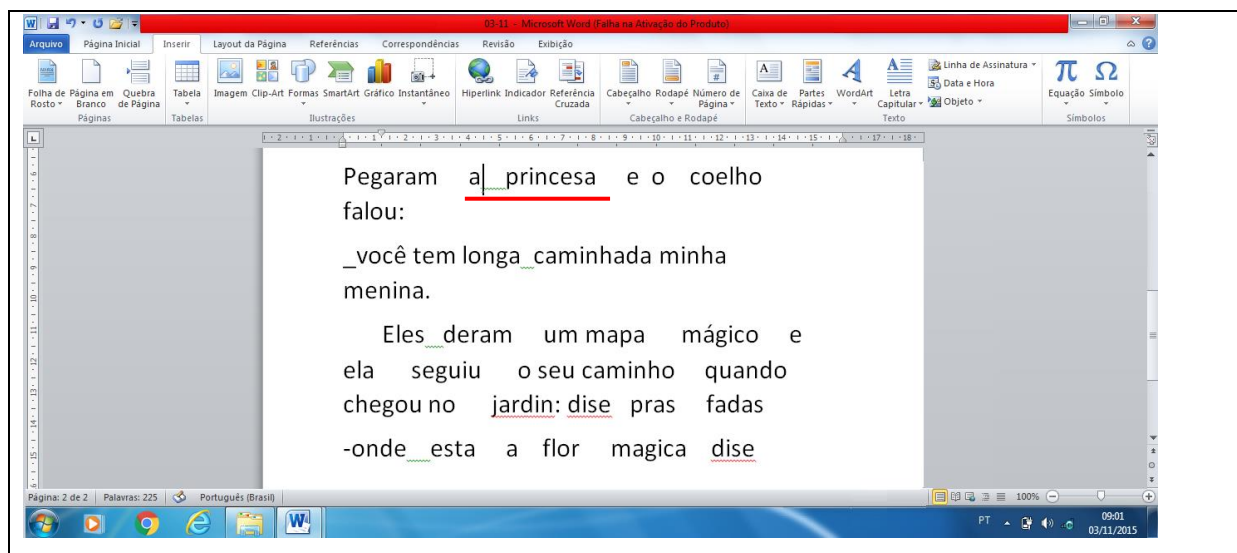


Figura 68 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia no dia 03-11-2015.

Essa ação de *deletar* os espaços em branco reforça a ideia de *cheio* em vez de *vazio* na escrita. Arena compreende que

[...] a superfície dos suportes em que a escrita se inscreve não é um espaço vazio ou inexistente, mas uma superfície cheia de espaços que se tornam muito visíveis pela inscrição do traço que os delimita e os configura. O espaço aparentemente invisível se torna visível por meio de marcas que criam outros signos, novos sentidos, outras funções. (ARENA, 2015, p. 47).

As marcas deixadas pelas crianças na tela dão visibilidade aos espaços em branco; novos signos e novos sentidos são criados. Para Christin, o espaço em branco “[...] é qualquer coisa menos uma figura, uma palavra ou uma letra. Se ele pode ocupar o mesmo espaço, tem outra função, a de estabelecer entre os elementos de uma imagem efeitos de vizinhança que irão se interrogar por intermédio do outro.” (CHRISTIN, 2009, p. 58, tradução nossa). O espaço em branco existe na relação com outros caracteres dentro dos enunciados.

Além de dar legibilidade ao escrito, a inserção do espaço em branco por meio do teclado do computador, às vezes altera a grafia das palavras como aconteceu na situação

abaixo durante a reelaboração do enunciado *Era uma vez três irmãs*, parte da narrativa de Marcela:

P - *Era uma vez três* só que o *três* vamos escrever ao invés de colocar o número 3. Ok? Na palavra *três* tem a **T**,

Marcela - Não é melhor apagar a (palavra) *três*?

P - Pode apagar com essa setinha. *Três* a **T**, a **R**, a **E** e a **S** espaço você viu o que colocou em cima da **E**?

Marcela - O til.

P - Não. O til é esse. Esse é o acento circunflexo.

Marcela - Colocou sozinho?

P - Colocou. Quando você apertou o espaço arrumou. Quando a gente erra também uma palavra, às vezes, o computador dá opções de escrita, a gente clica aqui e aparecem algumas palavras. Está vendo? Mas às vezes ele não identifica. (Diálogo 18-04-2017).

Ela não acentuou a palavra *três*, mas ao apertar a tecla de espaço, a palavra foi acentuada. Informei a ela que a alteração foi realizada automaticamente após a inserção do espaço em branco. Isso alterou seu modo de lidar com a escrita, pois aos poucos compreendeu a importância dos espaços em branco para verificação da ortografia e também que o processo vai além do domínio do signo linguístico, porque o editor de texto a ajuda grafar a escrita convencional. Marcela ficou mais livre para construir seus enunciados.

Essas mudanças colocam em segundo plano as questões relacionadas à materialidade da linguagem escrita e permitem que a atenção se volte para o ensino dos atos culturais de escrever. Por esse motivo, o editor de texto do programa *Microsoft Word* foi utilizado pelas crianças como apoio para inserção dos espaços em branco, conforme pode ser observado no diálogo entre mim e Júlia, durante a elaboração do enunciado *A princesa falou: - Eu vou lá, mas vai ter que me tirar daqui*, inscrito nas telas abaixo (fig. 69) como *A princesa falou: - ok eu vou lá mais vai que tirar eu daqui*, parte da história *A flor mágica e a princesa*.

P - Depois do *falou*. Tem o que aí depois do *falou*? Lembra?

Júlia - Dois pontos.

P - Aperta o *shift* primeiro depois os dois pontos. Isso a *princesa falou* o quê?

Júlia - *Teu vou*, coisa mais estranha, nem me lembro que eu escrevi isso.

P - Não tem importância, agora a gente vai arrumar.

Júlia - Ao invés de ter *eu vou lá* é melhor escrever...

P - Como que é para ficar?

Júlia - Tia, eu posso arrumar aqui?

P - Vamos arrumar lá primeiro, depois você arruma aí.

Júlia - *falou /f/ friiiii* o que está errado?

P - O que a mensagem do computador está falando aí?

Júlia - *Insira o espaço entre o símbolo de pontuação e a palavra à direita*.

P - Ah, é para inserir o quê?

Júlia - A pontuação?

P - O espaço. *Insira o espaço entre o símbolo de pontuação e a palavra à direita.* Oh, inserir um espaço entre o símbolo de pontuação que são os dois pontos. Isso! (Diálogo 03-11-2015).

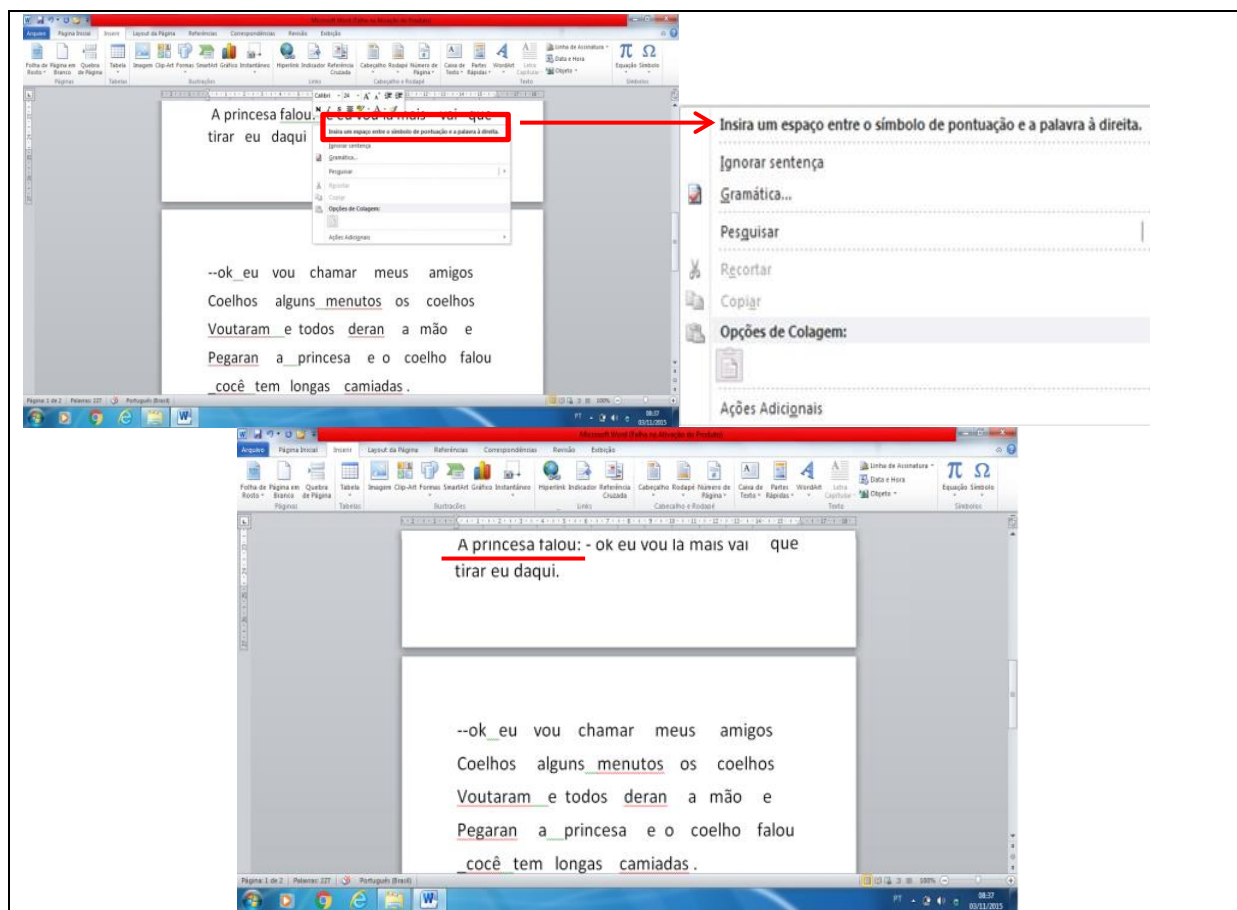


Figura 69 - Trecho da escrita da narrativa de Júlia no dia 03-11-2015.

Júlia percebeu que tinha algo errado, por causa do sublinhado verde na palavra *falou*, mas não compreendeu o que fora solicitado pelo corretor. Esse sublinhado verde nas escritas de Júlia é um sinal de alerta que traz informações e sugestões para aperfeiçoamento de seu texto, mas somente essas informações do dispositivo não são suficientes para que compreenda as orientações que surgem. É preciso a ação do professor para que ela entenda as primeiras orientações que aparecem na tela e, assim, possa realizar suas escolhas. De acordo com Foucambert esses recursos se integram à

[...] escritura na forma de detectores ortográficos, léxicos e sintáticos e de dicionários de sinônimos. Inevitáveis resistências surgem em alguns professores, ainda que esses recursos só façam propostas, o que obriga o aluno a refletir e a optar – como se o professor visse seu poder contestado por uma máquina que sugere, em lugar dele, um questionamento. (FOUCAMBERT, 1998, p. 162-163).

Conforme destaca Foucambert, os recursos dos dispositivos digitais não anulam o papel do professor; eles funcionam como um detector das formas da língua que oferece opções para organização do texto e também leva a criança a refletir sobre suas escolhas e a realizar outras, como no caso de Júlia.

3.3.4 O uso das letras minúscula e maiúscula e dos sinais de pontuação na construção das narrativas

Outra mudança significativa que contribuiu para a legibilidade foi a inclusão da letra minúscula, mas no processo inicial de alfabetização as crianças aprendem a lidar apenas com a letra maiúscula e por esse motivo demonstram dificuldades com os dois tipos de letras, mesmo quando escrevem na tela do *notebook* com o uso do teclado. A unidade gráfica fundida no metal, por Gutenberg,

[...] transformou o conjunto tradicional de letras manuscritas em caixas – a alta das maiúsculas e a baixa das minúsculas. Reuniu os tipos de chumbo suportes de caracteres, acessíveis ao olhar e à mão do tipográfico: o espaço em branco e o /ã/ viraram tipos como o /a/. Desde essa invenção, os tipográficos montam linhas no componedor não com letras da escrita contínua, mas com caracteres classificados em caixas, nas quais as relações fonográficas, embora não estejam excluídas, não se manifestam. (BAJARD, ARENA, 2015, p. 273).

A não utilização dos dois tipos de letras dificulta a distinção existente entre elas e a compreensão das funções que elas exercem no sistema gráfico. Em outra situação, dialoguei com Tauã sobre a inserção da letra minúscula na escrita do enunciado *Quase morreu no deserto*, trecho de sua narrativa *O gato guerreiro*:

P - *Quase morreu no deserto.*

Tauã - *Ele quase morreu no deserto.* Eu não sei qual é o *qua* é a **Q** e a **A**?

P - Quase.

Tauã - Hein! Isso não é a **Q**.

P - É sim, é a minúscula. Quando você aperta a tecla **FIXA** fica maiúscula, quando aperta de novo fica minúscula. Agora aperta para deixar minúscula. Por que você quer deixar maiúscula?

Tauã - Maiúscula.

P - Mas maiúscula a gente usa em algumas palavras e quando for iniciar a frase ou depois do ponto final. No meio tem que ser minúscula.

Tauã - Mas eu gosto da **Q** assim, essa é a **Q** de verdade.

P - Aquela não é a **Q** de verdade? Por que essa não é a **Q** de verdade?

Tauã - Essa parece a **P**.

P - Parece, mas está vendo, a **P** está virada para cá e a **Q** para lá é a **Q** minúscula.

Tauã - Mas eu não gosto. Podemos apagar e deixar só a minha **Q**?

P - OK.

Tauã - Eu gosto de maiúscula.

P - Por quê?

Tauã - Eu não consigo entender essas letras minúsculas.

P - Entende sim, na sala de aula você faz qual?

Tauã - Não entendo a minúscula, eu só entendo a maiúscula.

P - Na sala de aula você faz qual?

Tauã - As letrinhas maiúsculas. (Diálogo 11-04-2017).

As falas das crianças estão permeadas de discursos proferidos em sala de aula pelos professores. Ao dizer “Não entendo a minúscula, eu só entendo a maiúscula”, Tauã reproduz o discurso sobre a facilidade de a criança entender melhor esse tipo de letra no início do processo de apropriação da linguagem escrita. Esse discurso tem suas raízes nas propostas construtivistas, introduzidas no Brasil na década de 80, a partir dos estudos realizados por Emília Ferreira e Ana Teberosky (2004), sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita com base nos pressupostos da Teoria Psicogenética de Jean Piaget. Foi nesse período que a letra maiúscula, também nomeada de letra bastão ou de imprensa pelos docentes, passou a ser utilizada nas aulas de alfabetização no Brasil, em oposição à letra manuscrita.

No início da alfabetização não há a preocupação com a função que a letra maiúscula desempenha dentro do sistema gráfico, porque é utilizada para escrever tudo. A justificativa seria a de que a criança teria dificuldades com o traçado fino exigido pela letra minúscula, mas ao apresentar às crianças somente a letra em caixa alta,

[...] a escola substitui o formato em dupla caixa, vigente no ocidente desde Carlos Magno, pela grafia anterior em caixa alta. Pretende assim libertar a criança do traço fino exigido pela caixa baixa e acredita fazê-lo sem trazer prejuízo ao funcionamento da escrita, já que maiúscula e minúscula assumem o mesmo papel fonológico, único valor de letra reconhecido pelos métodos vigentes. (BAJARD, 2014, p. 9).

O uso apenas da letra maiúscula, durante o ato de escrever impede que a criança compreenda o funcionamento da escrita e as funções desempenhadas por esse tipo de letra. Não considera como válidas as demais, por falta de conhecimento. Ao justificar sua preferência pelo uso da letra maiúscula, Tauã disse “Eu gosto de maiúscula”, “Eu não consigo entender essas letras minúsculas” “Não entendo a minúscula, eu só entendo a maiúscula”. Essas falas de Tauã indicam que, para ele, o gostar está diretamente relacionado ao que conhece e ao que sabe. O uso apenas da letra maiúscula, seja nas atividades de sala de aula, seja nos livros de literatura infantil, com a justificativa de que facilita o reconhecimento das letras pelas crianças no processo de alfabetização, ignora a evolução histórica de elaboração das diferenças existentes.

A falta de conhecimento sobre a função da dupla caixa faz com que as crianças, mesmo diante do teclado com todas as letras ao alcance dos dedos, utilizem apenas a letra maiúscula:

P - Vamos trabalhar com as letras maiúsculas e minúsculas. Tem que apertar a (tecla) *fixa* senão não aparece o acento. Muito bem.

Tauã - Agora vou apertar a *fixa* porque não tem mais nada com tilzinho.

P - Só porque não tem mais nada com acento você vai usar só maiúscula? Como você vê nos livros?

Tauã - Às vezes são as letras que não entendo.

P - Como assim?

Tauã - Tem que ter as letras que eu entendo.

P - E quais letras você entende?

Tauã - Todas.

P - Então você pode usar maiúscula e minúscula, né?

Tauã - Maiúscula e minúscula fica meio embarçado.

P - Você prefere qual então?

Tauã - Essa que eu acabei de fazer no computador.

P - Essa é minúscula, vamos deixar minúscula então; é igual essa que você começou escrever. Vai ficar uma maiúscula outra minúscula? A maiúscula nós usamos para iniciar parágrafo, no início do seu nome, no nome de outra pessoa e têm outras palavras que usamos a letra maiúscula; a gente usa a maiúscula para diferenciar algumas palavras. Você vai deixar maiúscula e minúscula?

Tauã - Não, só essa letra.

P - Só maiúscula? Qual você usa na sala de aula?

Tauã - A **M** desse jeito.

P - Maiúscula? Está vendo que a maiúscula já está aqui no teclado?

Tauã - Ahan.

P - Então pode deixar minúscula, porque ela vai aparecer só aqui na tela e você já vê quais são as minúsculas. Ah! Você deixou maiúscula de novo? Vamos usar a minúscula.

Tauã - Eu não entendo e não entendo.

P - Então você quer usar só a maiúscula?

Tauã - Quero.

P - Mas depois que terminar a gente pode deixar a maiúscula e a minúscula?

Tauã - Pode. (Diálogo 23-05-2017).

Voltei a insistir para que ele incluísse em sua narrativa a dupla caixa; durante o diálogo enfatizei a importância de utilizar as letras minúsculas, pois dá visibilidade à escrita e fica mais fácil enxergar os caracteres como os acentos nas palavras. Apesar de não concordar comigo em nenhum momento, ele inscreveu na tela **Qazemor** para o enunciado *quase morreu*. Em seguida apertou a tecla *fixa* e disse não entender, por esse motivo utilizaria somente a letra maiúscula. Apesar de sua resistência, ele utilizou, de maneira indiscriminada, as letras minúsculas e maiúsculas em sua narrativa (figura 70).

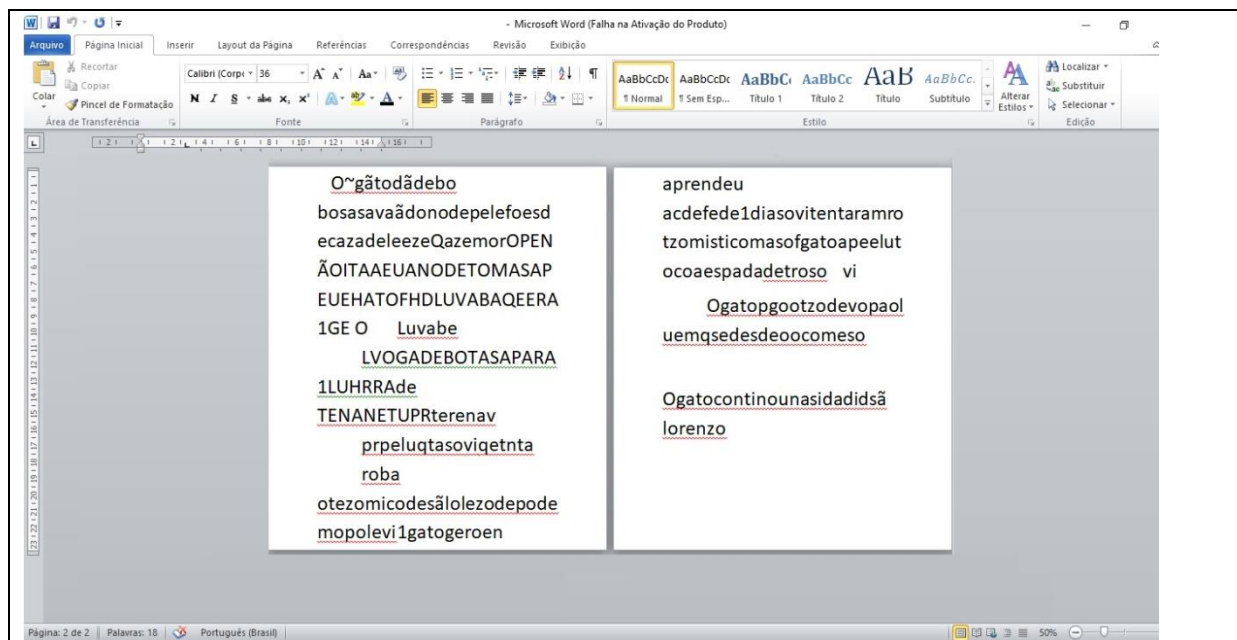


Figura 70 - Primeira versão da narrativa de Tauã.

As letras que aparecem no teclado fixo do computador são as maiúsculas, mas com um simples toque se transformam em minúsculas. A criança deve conhecer as duas formas para que possa realizar suas escolhas. No teclado virtual dos smartphones, essas alterações independem do sujeito que escreve, porque o dispositivo reconhece que deve mudar o padrão. Quando se utiliza apenas um tipo de letra, essas alterações não são possíveis de serem feitas, do mesmo modo que o computador reconhece que, depois de um ponto final, se utiliza letra maiúscula e a insere automaticamente, como aconteceu com Marcela ao escrever *Elas eram lindas princesas. Uma ...* parte da narrativa *As três guerreiras*:

P - Está vendo que aqui tem um risquinho vermelho?

Marcela - Sim.

P - Será que tem alguma coisa errada? Vamos clicar aqui para ver o que aparece? Quando a gente clicou aqui apareceram *princesas* o ponto final e a **U** maiúscula. A letra **U** estava minúscula por isso apareceu o risquinho vermelho. Quando você clica aqui, ele já arruma. (Diálogo 18-04-2017).

Chamei a atenção dela para verificar a razão por ter aparecido o risco vermelho, para que pudesse compreender a função da dupla caixa em seus escritos. Nessa situação o corretor do *Microsoft Word* orientou a escrita de Marcela quanto à *conclusibilidade* do enunciado e quanto ao início de outro demarcado pelo uso da letra maiúscula. (fig. 71). Em relação a isso, Bakhtin diz que “A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos no discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições.” (BAKHTIN, 2016, p. 35), ou seja, altera as posições dos interlocutores no diálogo.

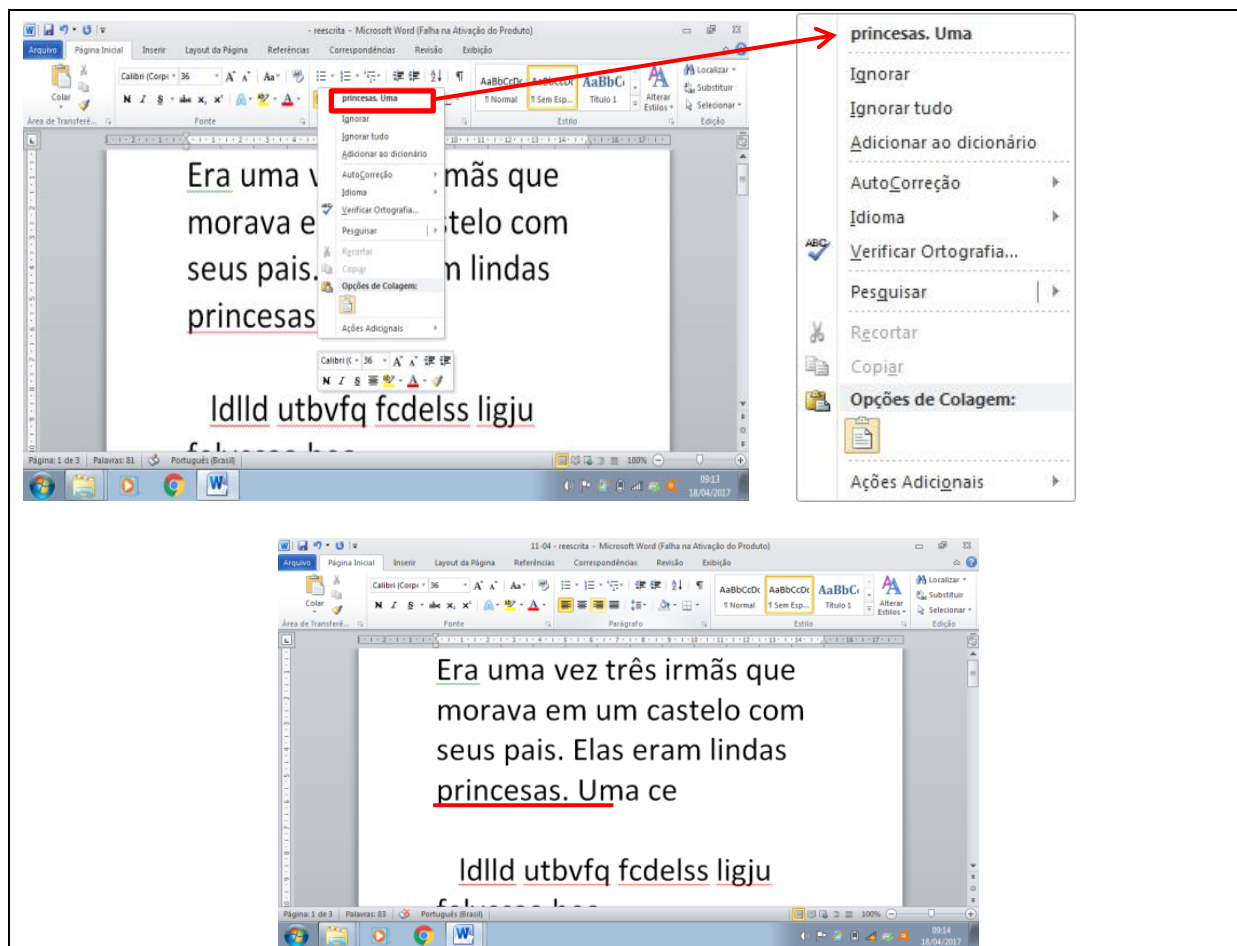


Figura 71 - Trecho da reelaboração da narrativa de Marcela 18-04-2017.

O uso das letras maiúsculas e minúsculas pelas crianças desde o início da alfabetização ajuda na organização dos enunciados, facilita o processo de apropriação da linguagem escrita por conta de sua legibilidade, e, por orientar a sua direção, desconstrói alguns discursos que circulam no meio escolar sobre a importância da lateralidade para a apropriação da escrita, pois de acordo com Bajard,

[...] a lateralização motora, pré-requisito de uma pedagogia baseada no uso exclusivo da caixa alta, perde seu caráter imprescindível. Paradoxalmente, a orientação da escrita acaba sendo facilitada pela baliza da maiúscula. A necessidade de esperar um determinado domínio motor para iniciar o processo de alfabetização é questionada. A ordem tradicional do desenvolvimento infantil - lateralização, abordagem da escrita - veiculada pelo discurso pedagógico se inverte. (BAJARD, 2014, p. 11).

A dupla caixa proporciona “[...] à silhueta seus índices visuais – haste ascendente, descendente ou ausência de haste. A diferenciação das duas caixas assume um papel discursivo fundamental: marca textual, ela evidencia o nome próprio; marca gramatical, ela

limita a frase.” (BAJARD, 2014, p. 11). Marcos compreendeu as funções exercidas pela letra maiúscula, enquanto elaborava a escrita do enunciado *Então quando virou para traz. Quando a bruxa viu*, trecho de sua narrativa *As aventuras de João e Maria e o rei gato*,

Marcos - Tudo letra maiúscula! Como faz para deixar letra minúscula?

P - Aperta a *fixa* de novo.

Marcos - Pronto a **E** e **O** como que é o til? Aperta aqui?

P - Isso.

Marcos - *Então quando virou para traz. Quando a bruxa viu.*

P - Vai copiar e colar?

Marcos - Vou colocar a **A** aí eu copio. Clicar duas vezes.

P - Agora CTRL + C juntinho agora clica onde você vai colocar e dá o espaço CTRL + V juntinho.

Marcos - CTRL V

P - Foi?

Marcos - Onde que está?

P - Aqui. (Diálogo 29-09-2015).

Ao perceber que estava utilizando somente a letra maiúscula Marcos perguntou como faria para deixar as letras minúsculas, pois desde o início da escrita não apresentou resistência na utilização da dupla caixa:

P - Oh, Marcos tem que ser maiúscula também.

Marcos - Eu não sei fazer maiúscula, eu esqueci.

P - É aqui na *fixa*, ou faz isso daqui seleciona, aperta o SHIFT e a setinha. Aí seleciona a **M** aperta *shift* mais F3.

Marcos - Sabe o que é *shift*?

P - O que é?

Marcos - E para você ficar agachado no *minecraft*.

P - Ah é? Também podemos apertar *fixa* e a **M** fica maiúscula. Entendeu?

Marcos - Ahan. (Diálogo 26-10-2015).

Desde cedo as crianças acessam os jogos pelo computador e descobrem as funções do teclado que posteriormente utilizam para escrever, como fez Marcos ao reconhecer a tecla *Shift* utilizada no *minecraft*, um jogo eletrônico que possibilita a construção de objetos com blocos. Na escrita, a tecla *shift* tem a função de inserir caracteres da parte superior das teclas, ou seja, os de dupla função e também de alterar a letra minúscula para maiúscula. No jogo, essa tecla exerce diversas funções, entre elas a citada por Marcos que possibilita ao jogador alterar sua posição. Ao jogar, a criança se desenvolve e lida com os sentidos, portanto, na hora de escrever, principalmente na tela, ela tenta estabelecer relações com as funções que as teclas desempenham nas atividades com jogos.

Como fez Marcos, ao escrever na tela, as crianças utilizam teclas, *delete*, *shift*, *fixa* e *Ctrl*, com funções para escrever, que auxiliam, agilizam e alteram o processo de inscrição. Em relação a isso, Arena destaca que “Um olhar não muito alfabético dirigido para os teclados

percebe que há um conjunto de três fileiras com letras, mas há um número maior de teclas com diferentes sinais considerados não letras, mas necessários para a composição do discurso escrito.” (ARENA, 2015, p. 45).

Na situação abaixo Marcos identificou que o nome próprio *Maria* (fig. 72) no enunciado *A levou para o castelo. E ela ficou na prisão de segurança máxima o gato deu muito ouro para João e Maria e eles...* trecho de sua narrativa *As aventuras de João e Maria e o rei gato*, se iniciou com letra maiúscula. Informei a ele que pode procurar em seu texto todos os nomes escritos com letra minúscula e alterá-los utilizando a tecla CTRL mais a L.

Marcos - *A levou para o castelo. E ela ficou na prisão de segurança máxima o gato deu muito ouro para João e Maria e eles...* *Maria* com letra maiúscula.

P - Oh, você sabia que dá para fazer assim, por exemplo, quer ver se tem mais *Maria* com letra minúscula, se não tivesse visto todo o texto a gente dá CTRL + L.

Marcos - Arruma tudo?

P - Dá o CTRL L aí abre uma caixa para você trocar todas as palavras de uma vez só. Substitui. (Diálogo 09-03-2016).

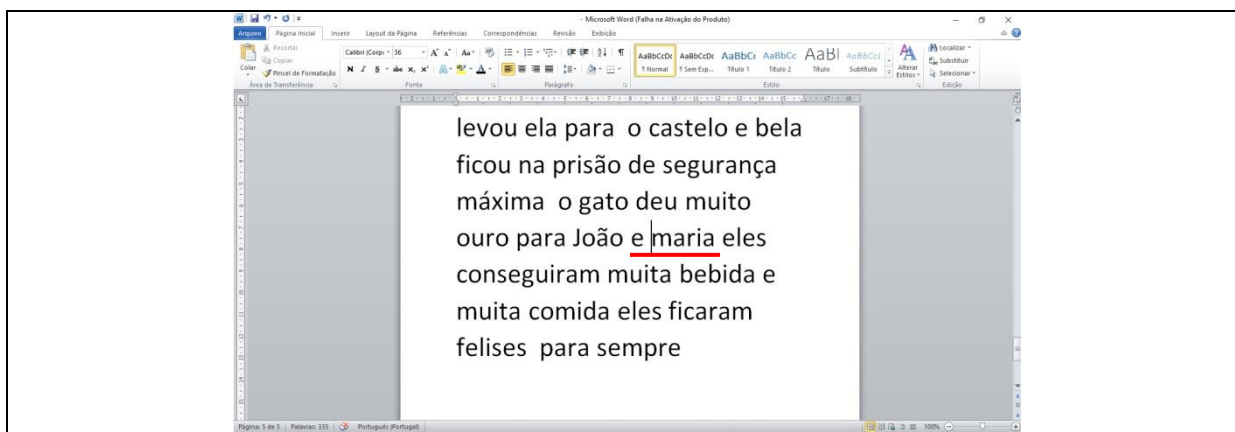


Figura 72 - Trecho da reelaboração da narrativa de Marcos no dia 09-03-2016.

Marcos pareceu não acreditar que a dura tarefa de revisar seu texto pode ser realizada pelo computador e diz “Arruma tudo?” Aqui a revisão do escrito não se sobressai à construção do discurso verbal escrito, já que o texto pode ser modificado com ajuda de teclas específicas. De acordo com Chartier “[...] o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova inscrição.” (CHARTIER, 2002, p. 21-22), ou seja, no processo de revisão a criança age sobre o texto já escrito, portanto, não é preciso reescrevê-lo, somente alterá-lo.

São inúmeras as opções disponíveis nos dispositivos digitais para alterar o escrito. Na situação abaixo Marcos utilizou o corretor para modificar a letra inicial do nome *Maria* (fig.

73), no enunciado *Um dia ao anoitecer a bruxa colocou um pão envenenado na porta da casa de João e Maria*, trecho de sua narrativa *As aventuras de João e Maria e o rei gato*.

P - Por que *Maria* está verdinho aqui?

Marcos - Porque não entendeu a palavra?

P - Não. É porque está com letra minúscula, aí você clica com o lado direito do *mouse* que vai aparecer iniciar a palavra *Maria* com letra maiúscula. Clicou? Ele arrumou? Certo. (Diálogo 24-11-2015).

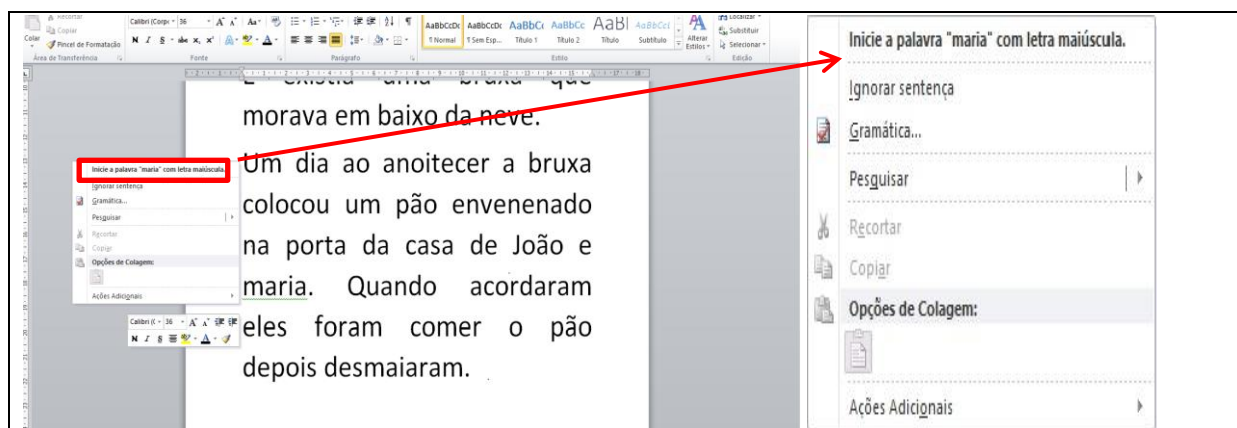


Figura 73 - Reelaboração da narrativa de Marcos no dia 24-11-2015

Marcos levantou suas hipóteses sobre a função desempenhada pelo tracejado verde ao dizer que estava marcado “Porque não entendeu a palavra?” e com minha ajuda aprendeu outras funções desse recurso. Em relação a esses novos modos de lidar com o texto, Arena destaca que

O processador de texto modificou a maneira de escrever. Assim, mediante a função copiar/colar, quem escreve intervém no corpo do texto sem deixar traços dessa intervenção. Graças a essa função, o computador superou a máquina de escrever do século XIX, a qual, por sua vez, já tinha derrubado a hegemonia da pena e do lápis. (ARENA, 2016, p. 201-202).

Apesar dessas mudanças em relação ao instrumento para inscrição da linguagem escrita, nas aulas de alfabetização o lápis ainda tem lugar de destaque, e a escrita é concebida como um ato motor específico, uma transcrição da oralidade e não como um ato enunciativo.

Quando a criança insere em seus escritos os espaços em branco, acentos, letras maiúscula e minúscula, ela não lida com marcas fonográficas, mas com marcas gráficas. Desse modo, torna-se importante que desde o início da alfabetização, ela entre em contato e utilize todos os caracteres que compõem o sistema gráfico em vez de utilizar somente as letras para escrever, porque os caracteres que não possuem valor sonoro são às vezes descobertos antes do código alfabético. A inserção de todos os caracteres destaca a autonomia da

linguagem escrita e resgata seu valor ideográfico, assim é ligada diretamente ao seu significado sem interferências da linguagem oral. (BAJARD, 2006). Entre os caracteres, Bajard (2006) destaca os sinais de pontuação. Com o surgimento da imprensa, a pontuação recebeu o status de caractere e passou a pertencer ao sistema gráfico. Historicamente, sua origem se remete aos textos sagrados, elaborados para serem lidos oralmente, portanto, tinham a função de indicar a respiração durante a leitura em voz alta. Os sinais de pontuação criados em metal, pela imprensa, indicam a necessidade de sua utilização no sistema gráfico e dão maior legibilidade ao texto. Hoje esses sinais estão mais acessíveis nas teclas dos dispositivos digitais.

Os sinais de pontuação e os conectivos textuais exercem a função de vincular e de separar o discurso. Mas a *não marca* também é um sinal de pontuação, porque a ausência, substituída por outra marca ou por espaços em branco, pode segmentar ou conectar o discurso, porém não é considerado por adultos que não estão na função de pesquisador. Essa ausência pode ser um indício de pontuação e também um instrumento que articula os conflitos existentes entre os elementos linguísticos. (ARENA, 2007). Esse sinal interfere somente no sistema gráfico e é “[...] um componente necessário, tanto para a produção de sentido, por parte do escritor, como para a busca de sentido, por parte do leitor.” (CARDOSO, 2002, p. 117-118), ou seja, é um marca carregada de sentidos.

Durante a troca de mensagens e de escrita da narrativa, as crianças foram incentivadas a utilizar os sinais de pontuação, mesmo antes de dominar a escrita convencional. Segundo Cardoso

[...] no que diz respeito à apropriação pela criança, a pontuação não me parece ser um subsistema a ser adquirido mais tarde, uma vez que, mesmo estando longe de se realizar sob as formas canônicas, ela se faz presente desde as primeiras tentativas de escrita; e, ainda mais que isso, desde as primeiras realizações textuais, função sintagmática, função polifônica e função textual se interpenetram. Por outro lado, essas constatações sugerem o quanto é infundada a prática de intervenção pedagógica no nível de frases, uma vez que só o trabalho com o texto, como um todo, proporcionará maiores chances de a criança perceber diferentes posicionamentos enunciativos, motivando assim, a pontuação precoce. (CARDOSO, 2002, p. 175).

Segunda a autora mesmo não utilizando de modo canônico, quando se trabalha com escrita de enunciados, a pontuação aparece nas escritas das crianças, entretanto, a escrita de letras e palavras isoladas impossibilita que elas tomem consciência das funções que esses signos desempenham no discurso escrito.

As crianças fizeram tentativas de inserção dos pontos. Júlia inseriu dois pontos para indicar a fala de seu personagem durante a escrita do enunciado *Eles deram um mapa mágico e ela seguiu o seu caminho quando chegou no jardim disse*, trecho de sua narrativa *A flor mágica e a princesa*:

Júlia - *Eles deram um mapa mágico e ela seguiu o seu caminho quando chegou no jardim disse.*

P - Mas você colocou o ponto, depois do *jardim*. É depois do jardim que você coloca o ponto?

Júlia - Quando vai começar a fala.

P - Então vai?

Júlia - *Jardim.*

P - Esse dois pontos é aí?

Júlia - *Ela disse....* é com duas S? Eu sempre esqueço. Aqui tia, descobri onde é o ponto.

P - Isso. Disse *pras* fadas, *pras ...* existe essa palavra *pras*?

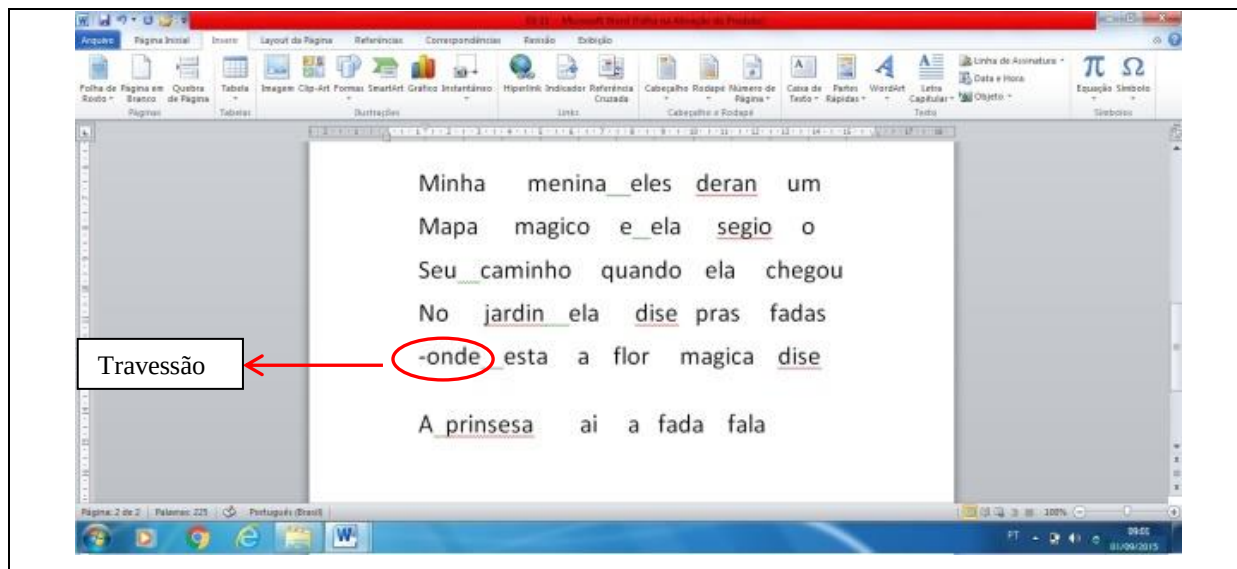
Júlia - *Pras...* aí meu Deus.

P - O que existe?

Júlia - *Pra.* Pronto!

P - Só que como a gente está escrevendo, a gente não coloca *pra* a gente coloca *para*. Então fica *para a fada* ou *pras fadas*?

Júlia - *Para as fadas* fica melhor, né? (Diálogo 03-11-2015).



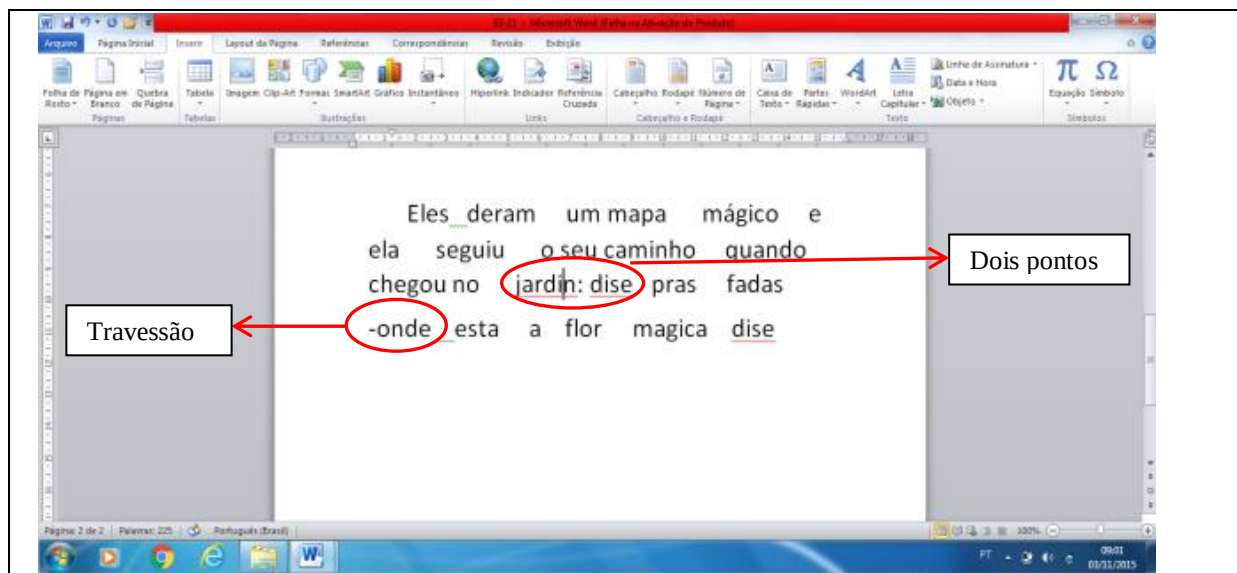


Figura 74 - Escrita e reelaboração da narrativa de Júlia dia 03-11-2015

Durante a reelaboração do enunciado Júlia inseriu os dois pontos que marcaram a fala de sua personagem. Na primeira versão de sua escrita havia inserido apenas o travessão para marcar o início da fala – *onde está a flor mágica...*, conforme pode ser visto na figura 74. Os dois pontos foram inseridos após a palavra *jardim*. Quando a questionei sobre essa posição, disse que se coloca o ponto quando a personagem vai falar, mas a posição não é alterada. Voltei a questioná-la e após ler o trecho *ela disse*, descobriu a posição e inseriu os dois pontos após a palavra *disse*. Quanto ao travessão, ela já havia perguntando antes, por esse motivo já continha marcas de sua primeira escrita:

Júlia - Tem travessão aqui?

P - Para quê? Ah, no computador?

Júlia - Ahran.

P - Aqui, oh! Aperta esse daqui e a (tecla) *shift*, está vendo? (Diálogo 11-08-2015).

Ela me perguntou sobre a localização do travessão no teclado *do notebook*. Apontei as teclas necessárias para que ela pudesse inseri-lo na primeira versão de sua narrativa. Ainda sobre o uso do travessão, Marcela questionou a necessidade de utilizá-lo durante a reelaboração do enunciado *A mamãe voltou vamos esconder ele no armário*, trechos de sua narrativa *As três guerreiras*.

Marcela - *A mamãe voltou vamos esconder ele no armário.*

P - Pode ser uma fala? Quem disse isso?

Marcela - Maria Clara.

P - *A mamãe* tem esse acento na **A** e a **E** *mamãe voltou*. Quando é fala, a gente coloca o travessão que é esse aqui. *A mamãe voltou* como que é o *voltou*?

Marcela - Tem que colocar isso?

P - Sim, porque indica a fala da personagem. (Diálogo 02-05-2017).

Na reelaboração, Marcela é incentivada a utilizar o discurso direto para dar voz a sua personagem. Isso evidencia a possibilidade de que, desde os anos iniciais, a criança aprenda por meio de marcas gráficas a delimitar o discurso alheio em seus escritos. Situação semelhante também foi vivenciada por Tauã:

Tauã - Eu não sei qual o ponto de falar.

P - Esse aqui, travessão.

Tauã - Travessão?

P - Pode colocar entre aspas também. Sabe o que é?

Tauã - Não.

P - Aspas você clica nessa, coloca a fala e depois aperta de novo para fechar as aspas. O que você vai colocar?

Tauã - Travessão. (Diálogo 23-05-2017).

Apesar de não se lembrar de qual é a marca do travessão, ele sabia que a fala de seu personagem necessitava ser destacada. Apresentei a ele as aspas que também podem ser utilizadas para destacar a fala de personagens, mas, assim como Marcela, escolheu o travessão, porque é mais frequente nos textos das histórias. O uso dos sinais de pontuação desde as primeiras escritas vai além de inserção de uma marca gráfica, pois durante o processo de reelaboração de seus escritos, a criança reflete sobre o processo de construção do discurso, como fez Marcos durante a reelaboração da narrativa *As aventuras de João e Maria e o rei gato*:

Marcos - Aqui no *amarrou* eu coloco um ponto.

P - *Amarrou* quem?

Marcos - *Amarrou ela*. Coloco ponto porque terminou uma ação, né?

P - Depois da (palavra) ela? Hum terminou aí?

Marcos - Então aqui eu coloco letra maiúscula e o *gato levou ela para o castelo e bela*. O que é *bela*?

P - Acho que você colocou a **B** na (palavra) ela.

Marcos - *E ela ficou na prisão de segurança máxima*. Aqui foi um acontecimento. (Diálogo 29-09-2015).

Na tentativa de organização de seu texto, Marcos utilizou as marcas gráficas como o ponto, a letra maiúscula e os espaços em branco. Na figura 75, o uso do ponto, seguido por um espaço prolongado, indicou o fim e o começo do enunciado. Ao dizer “Coloco ponto porque terminou uma ação, né?” e “Aqui foi um acontecimento”, Marcos identifica as ações em sua narrativa e faz suas tentativas de marcações gráficas.

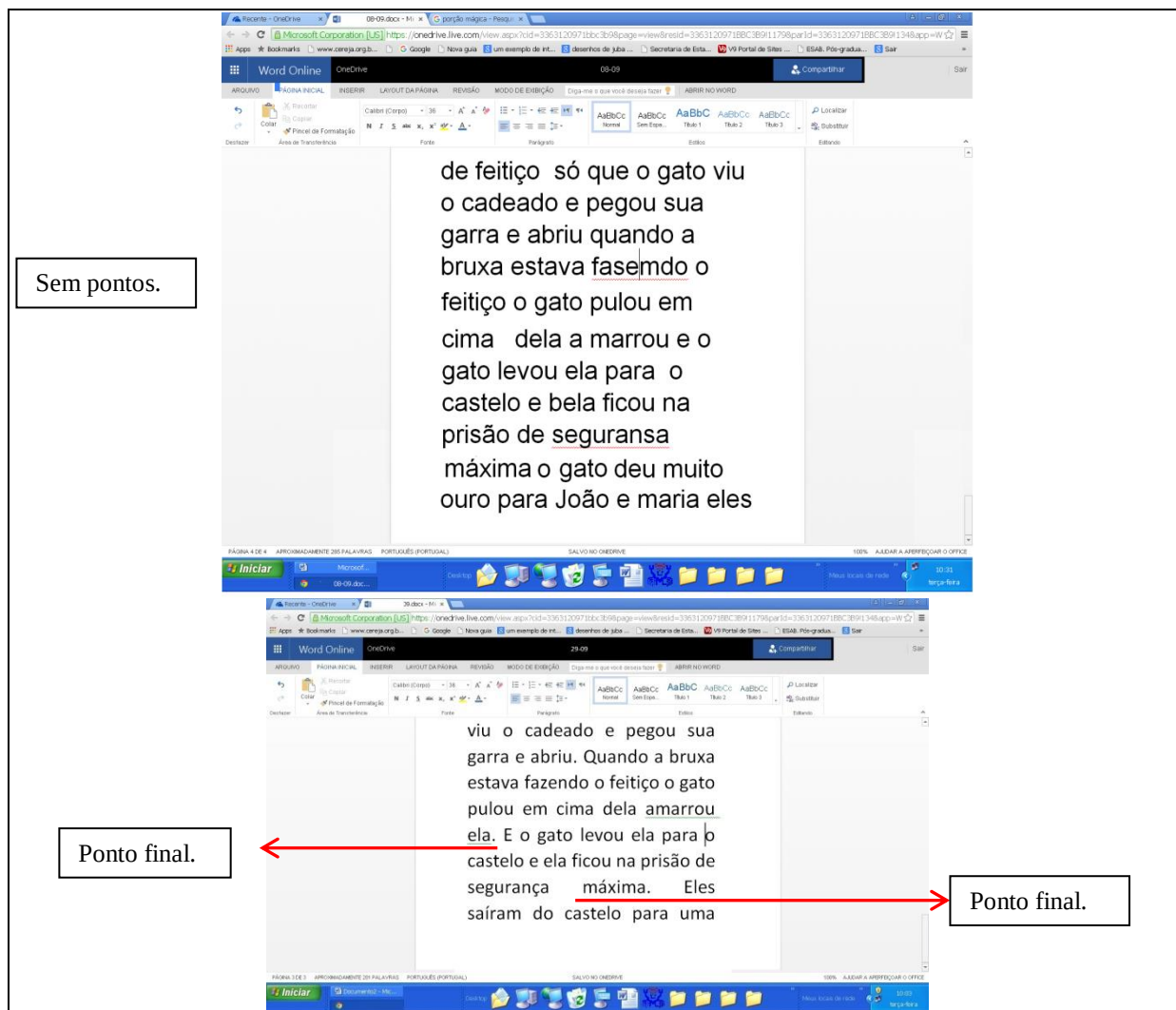


Figura 75 - Escrita e Reelaboração da narrativa de Marcos no dia 29-09-2015.

As crianças arriscam mais na utilização desses marcadores e começam a elaborar suas funções quando escrevem enunciados completos e também quando têm a possibilidade de refletir sobre seus escritos e modificá-los tendo a tela como suporte. De acordo com Chartier, entre os séculos XV e XIX “[...] as escolhas gráficas e ortográficas cabiam aos tipógrafos. Nem todos os tipográficos das oficinas antigas tinham a mesma forma de ortografar as palavras ou de marcar a pontuação.” (CHARTIER, 2002, p. 65).

Ao escrever no teclado do *notebook*, a criança aprende a pontuar convencionalmente seus textos do modo como faziam os tipográficos, em contato direto com as marcas gráficas. De acordo com Cardoso

Todo este conjunto de elementos fornece uma clara ideia do esforço da criança em estruturar um material em função de um interlocutor e de uma situação de enunciação. São, portanto, traços de sua atividade enunciativa. (CARDOSO, 2002, p. 164).

Na sala de aula geralmente as crianças não utilizam os sinais de pontuação como uma unidade de sentido nos enunciados, mas como um elemento técnico distanciado das situações reais de trocas discursivas. Por outro lado, quando inseridas em situações reais de escrita, elas aprendem as funções desses sinais e refletem sobre seu uso e suas funções. De acordo com Cardoso (2002), as crianças desde cedo tateiam possibilidades de utilização dos sinais de pontuação, apesar de nem sempre os utilizar de modo correto.

No ensino da linguagem escrita nos anos iniciais, as crianças não entram em contato com o conjunto de sinais gráficos necessário para escrever. Como foi apresentado neste capítulo, é possível que a criança aprenda a escrever com todos os sinais gráficos que compõem o signo linguístico desde o início do processo de apropriação dos atos de escrita.

O que deve ser ensinado nesse processo são os atos humanos complexos, em um mundo gráfico, no qual a linguagem escrita é concebida “[...] como instrumento cultural criado e recriado em cada ato praticado pelos homens nas esferas da vida.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 254).

3.4 Relação entre texto e imagem nos livros construídos pelas crianças

As crianças produziram as ilustrações de suas narrativas e posteriormente utilizaram o aplicativo *Bookwright* para fazer a sua articulação com o texto. Esse aplicativo possui recursos específicos que auxiliaram no acabamento das obras criadas. Abaixo há indicações do uso desse aplicativo por Júlia:

P- Vamos lá, você vai começar a montar seu livro. Iniciar um novo livro. Clica aí. (Programa *Bookwright*).

Júlia- Grande ou pequeno?

P- Escolhe aí a versão do livro que você quiser.

Júlia- Olha, que legal, tem vários.

P- Escolheu?

Júlia- Escolhi.

P- Quadrado grande. Vou salvar na área de trabalho. Coloca seu nome aqui.

Júlia- A letra daqui é tudo pequena?

P- Não. Se você apertar a tecla FIXA, fica maior. Aí você desaperta fica minúscula. No computador nós temos as duas letras, a maiúscula e a minúscula.

Júlia- Terminei.

P- Coloca *salvar*. Oh! Tem o *layout* do livro. (Diálogo 10-08-2015).

P- O que está fazendo? Mudando de cor?

Júlia- Estou tentando.

P- Isso mesmo. Selecionou. Agora foi.

Júlia- Colou só uma (letra) **A**. Cadê a (palavra) *Era*.

P- Vem com o *mouse* aqui em baixo e arrasta para cá. Aqui na setinha está vendo essa setinha (barra de rolamento). Ficou de ponta cabeça (Usando o Programa *Bookwright*) (Diálogo 11-08-2015).



Figura 76 - Edição da história de Júlia no Aplicativo *Bookwright* . (Layout).

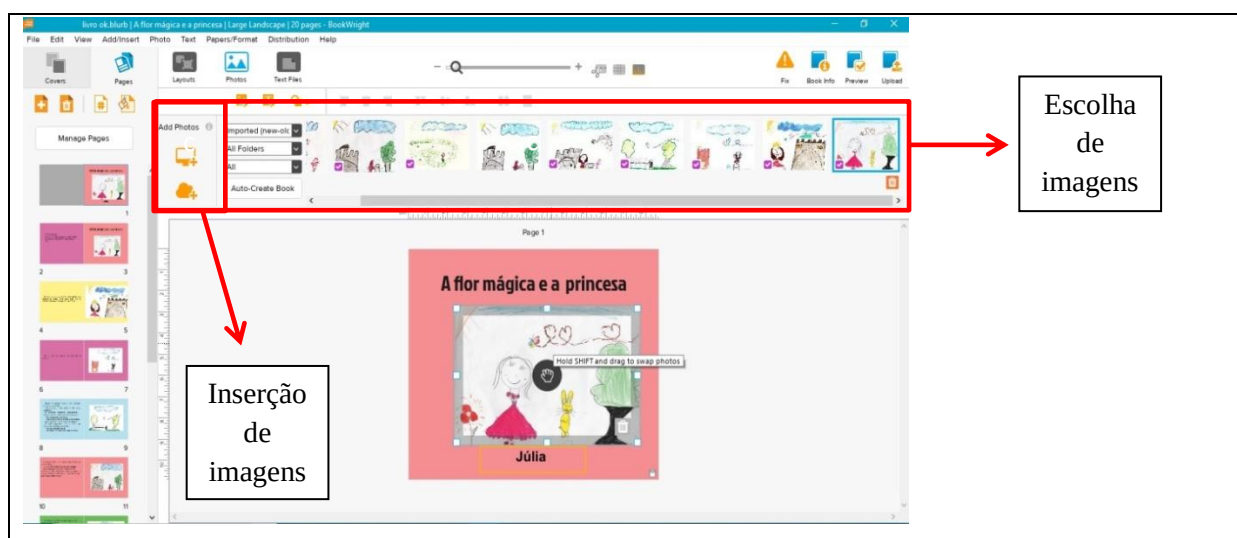


Figura 77 - Edição da história de Júlia no Aplicativo *Bookwright* . (Escolha e inserção de imagens).

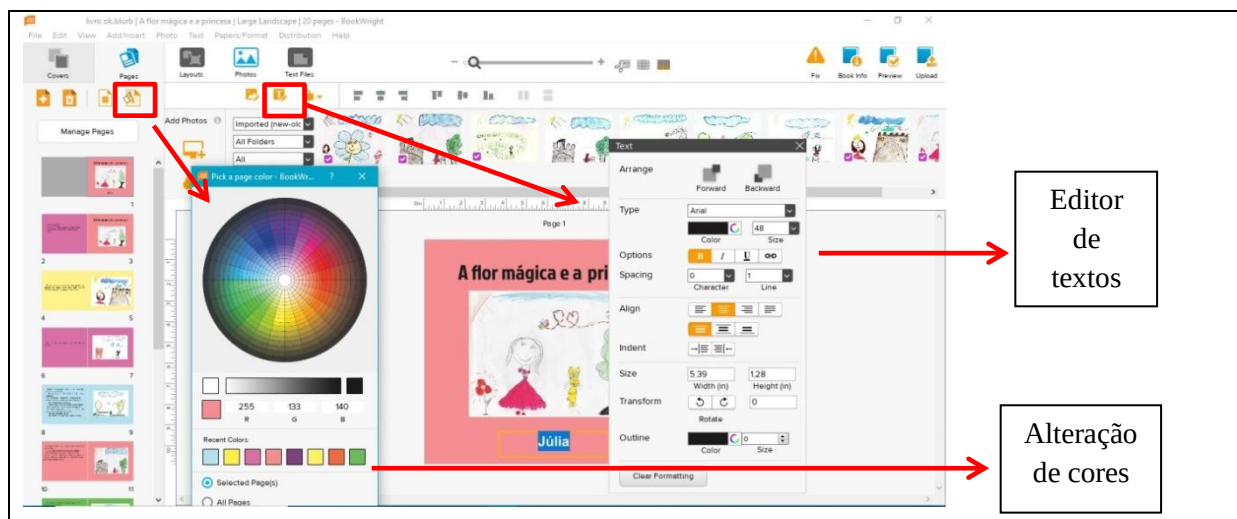


Figura 78 - Edição da história de Júlia no Aplicativo *Bookwright*. (Edição de texto e alteração de cores).

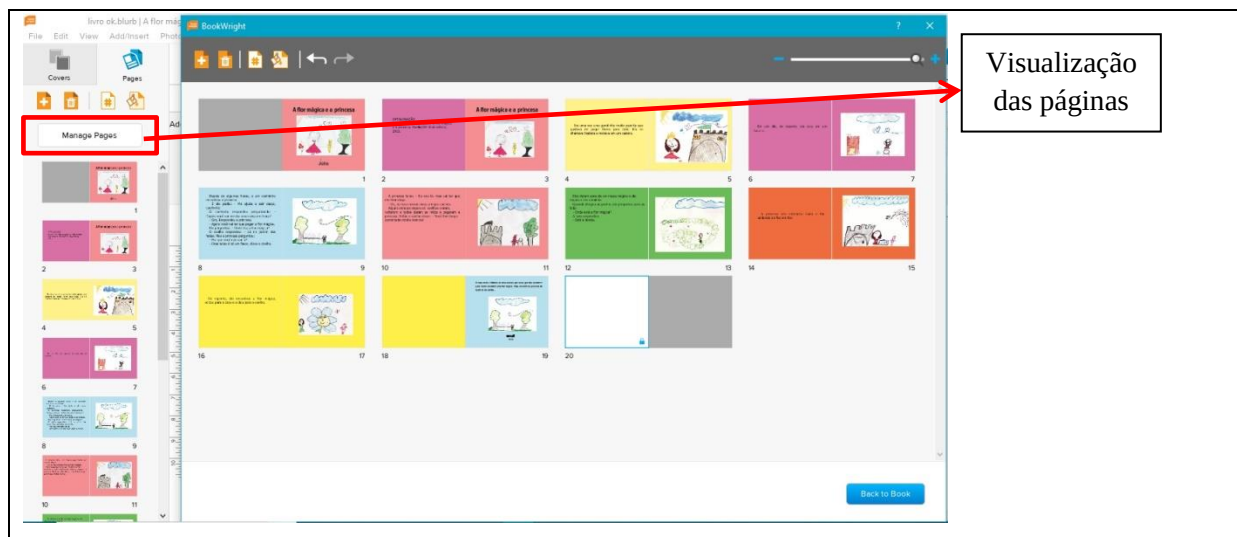


Figura 79 - Edição da história de Júlia no Aplicativo *Bookwright* . (Visualização das páginas).

Com apoio dos recursos do aplicativo *Bookwright*, Júlia organizou seu livro. Escolheu o layout, o tipo de letra, as cores, inseriu as imagens e o texto que fora digitado no *Word*.

A articulação entre a imagem e o texto forma o todo do discurso narrativo e é denominado por estudiosos da literatura Infantil como *livro-álbum* ou *livro-ilustrado*. Segundo Taberner, “um livro-álbum, ao contrário de um ilustrado, é concebido como uma unidade, uma totalidade que integra todas as suas partes designadas em uma sequência de inter-relações.” (TABERNEIRO, 2006, p. 74). No livro-ilustrado, a relação de interdependência entre a imagem e o texto escrito é menor se comparado ao livro-álbum. (TABERNEIRO, 2006). Outros autores, como Dalcin, fazem distinção apenas em relação ao livro com ilustrações. Para ela,

Geralmente, os livros denominados como de literatura infantil, em última instância, têm ilustrações que acompanham os textos com funções explicativas e/ou de composição ao texto verbal, explicitando, em outra linguagem, o que ele traz. No entanto, o que parece que diferencia os livros ilustrados contemporâneos em relação à totalidade dos livros para crianças são as relações entre texto e imagem criadas pelo ilustrador e autor, com o mesmo grau de importância para ambas as linguagens e propondo finalidades distintas para imagem e texto. (DALCIN, 2018, p. 100).

Um livro ilustrado denominado também de *picturebook* ou *livro álbum* (DALCIN, 2018), se diferencia dos demais livros com ilustrações, porque a imagem e o texto no livro ilustrado desempenham um papel importante no discurso narrativo, estabelecem uma relação, mas possuem funções distintas. De acordo com Linden (2011), não há consenso em torno do termo utilizado para definir o livro ilustrado infantil e menos ainda quando se trata de um livro produzido por crianças. Por esse motivo será utilizada neste trabalho a expressão *livro*

com ilustração, uma vez que o objetivo é mostrar como as crianças, com base no texto gráfico, construíram as ilustrações de seus livros. Porém, em alguns momentos me apoio em autores que discutem aspectos do livro ilustrado, porque ajudam a ampliar o olhar sobre o trabalho realizado pelas crianças.

No decorrer deste tópico, apresento alguns diálogos que elucidam a criação das ilustrações a partir dos enunciados anteriormente escritos. Desde o início da pesquisa, as crianças elaboraram oralmente suas histórias, escolheram os enunciados, os caracteres e criaram as ilustrações, tendo em vista a concretização do livro e a apreciação dele pelos possíveis leitores, amigos e familiares:

Júlia - Tudo isso é um castelo verdadeiro? Como você tirou essa foto?

P - Essa está na internet. Olha esse que lindo.

Júlia - Isso que é um castelo de verdade.

P - O seu está parecido com um castelo antigo. Vamos ver se encontro.

Júlia - O meu é muito antigo. Esse aqui que vi em Botucatu. E se ninguém gostar do meu desenho e nem do meu livro?

P - Acho que vão gostar. (Diálogo 27-10-2015).

Assim como Júlia, as crianças fizeram as ilustrações de seus livros sempre direcionadas pelo Outro e com apoio dos recursos tecnológicos. As falas de Júlia evidenciaram a preocupação de que seu livro não fosse compreendido como uma obra artística, como os demais por ela conhecidos. Recorrendo a Vigotski, pode-se sugerir que uma hipótese para a preocupação de Júlia pode ser pensada pelo fato de que

No entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. Reconhecemos de bom grado e prontamente a criação na atividade de Tolstoi, Edison e Darwin, porém é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação. (VIGOTSKI, 2009b, p. 15).

Compreende-se que as crianças com os conhecimentos que possuem são capazes de criar, mesmo que essa criação não seja tão grandiosa se comparada às grandes obras artísticas. Abaixo há indicações do início da criação dos desenhos por Tauã:

P - Acabou a escrita da história, agora vamos desenhar.

Tauã - Ahh! Desenhar?

P - Não vai ter ilustrações na sua história?

Tauã - Sim, vai ter as ilustrações. Mas como a gente vai fazer a capa?

P - O que você pode desenhar na capa do seu livro? Pensa em toda a história que você contou.

Tauã - Para mim é muito difícil desenhar.

P - Quer olhar na internet para ver o desenho de um Gato?

Tauã - Quero de um Gato Guerreiro. Não apareceu. Eu não sei desenhar um gato de botas.

P - Vou fazer um aqui para você ver. Ok? Eu só sei desenhar gato assim, Oh!

Tauã - Só.

P - Vamos procurar aqui na internet. Olha os gatos guerreiros que encontrei.

Tauã - Você escreveu gato de botas? Vamos copiar o desenho daí.

P - Agora pode desenhar.

Tauã - Eu desenho uma cabeça com olhos.

P - Um chapéu?

Tauã - Um chapéu.

P - Quer que eu te ajude a fazer um chapéu?

Tauã - Ahan me ajuda.

P - Só o chapéu. Um risco aqui e faz isso aqui e aí tem um negocinho aqui em cima dele.

Tauã - Uma pena em cima do chapéu.

P - Vai ser todo amarelo, boca amarela, cabelo amarelo.

Tauã - Isso não é amarelo, é laranja. E todo mundo sabe que gatos são laranja. Alguns gatos são rajados, o gato de botas não é um gato rajado é um gato normal e alguns gatos são laranja. (Diálogo 23-05-2017).

As falas de Tauã “Para mim é muito difícil desenhar” e “Ahh! Desenhar?” destacam que, apesar do desenho ser uma criação típica da infância (VIGOTSKI, 2009b), nem sempre a criança é estimulada a criar seus próprios desenhos, apenas colorem desenhos já prontos. Segundo Vigotski “No início da idade escolar, o gosto e o interesse pelo desenhar começam a enfraquecer.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 61). Apesar de não demonstrar muito interesse em desenhar, com base nos desenhos retirados da internet e com minha ajuda, Tauã fez as primeiras ilustrações do seu livro. (fig. 80). Conclui-se que é bom que a criança esteja em contato com a forma ideal de ilustrações dos livros álbuns para que possa ter parâmetros para criar as suas. De acordo com Salisburg e Styles, “O livro ilustrado é também o principal veículo para a introdução das crianças no mundo da arte, portanto os pais e os professores precisam proporcionar a elas os livros dos melhores ilustradores.” (SALISBURG; STYLES, 2014, p. 86). A figura a seguir se refere à capa do livro construído por Tauã.

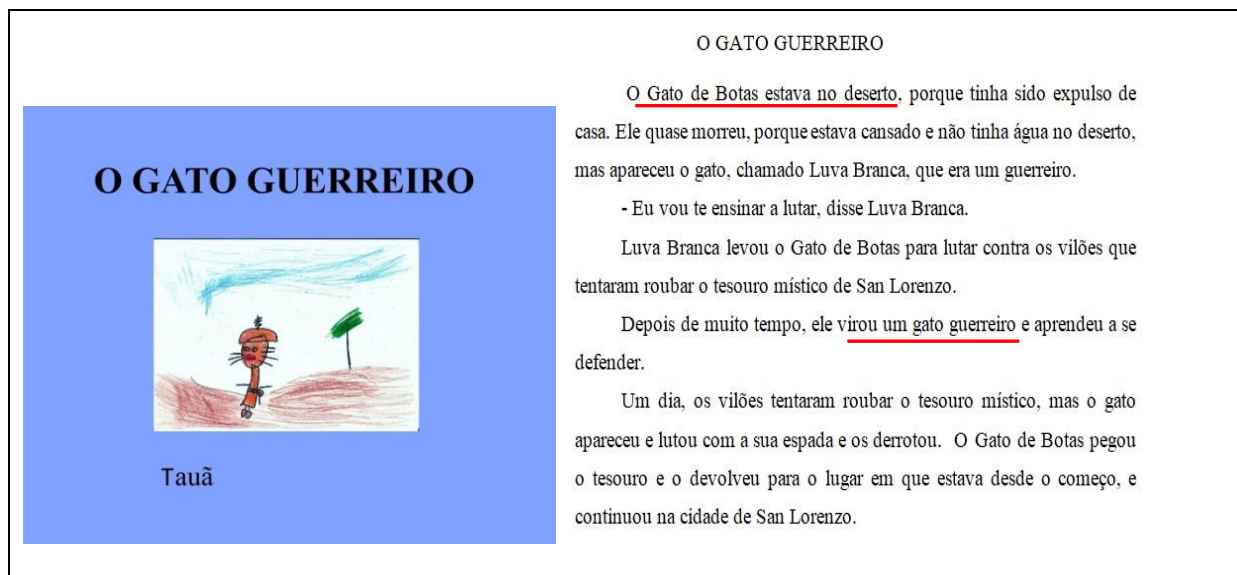


Figura 80 - Capa do livro e história de Tauã.

Ele buscou elementos de sua história para ilustrar a capa de seu livro. Desenhou o Gato de Botas, personagem principal, que no desenrolar da narrativa se transforma em um Gato Guerreiro. O espaço foi delimitado na ilustração e orienta o leitor de que a história acontece no deserto:

P - Você desenhou o gato, Tauã. Vai desenhar mais alguma coisa?

Tauã - Ele está no deserto.

P - E o que tem no deserto?

Tauã - Nada.

P - Será que não tem nada? Vamos ver um deserto aqui na internet.

Tauã - O deserto é um nada. Por isso que eu fiz um deserto.

P - Vamos ver se o deserto é nada?

Tauã - Mas já falei o deserto é um nada.

P - Não tem nada?

Tauã - Só uma palmeirinha. (Diálogo 23-05-2017).

As imagens abaixo retiradas da internet foram utilizadas como base para a ilustração da capa do livro de Tauã. (Fig. 81).



Figura 81 - Imagens utilizadas por Tauã como base para construir a capa de seu livro.

Fonte: Imagens do Google

O jogo entre imagem e palavra forma o discurso narrativo, por isso o livro criado pelas crianças não se restringe ao texto escrito, mas ao conjunto da obra. Isso inclui a ilustração, considerada uma linguagem narrativa. (ARMENGOL, 2005). De acordo com Salisbury e Styles (2014) a criança do final do século XX, mergulhada no mundo tecnológico predominantemente visual, possui habilidades para compreender a linguagem visual, pois na “maioria dos casos, conhecem as imagens em movimento ao mesmo tempo, se não antes, que os livros, e aprendem facilmente a interpretar os códigos visuais.” (SALISBURG; STYLES, 2014, p. 85, tradução nossa). Neste trabalho, a escrita é considerada de natureza visual, e nos livros de literatura infantil a

A forma visual apreendida é constituída pelo conjunto, ilustração e texto gráfico. Este último se revela assim ao olho antes de permitir qualquer outra operação, ou seja, é percebido, inicialmente, por meio da sua forma imagética. Ainda não “legível” pela criança, ele se insere nas ilustrações. O texto, assim como a ilustração, forma imagem. (BAJARD, 2007, p. 38).

De acordo com o autor, a imagem é formada tanto pelo texto quanto pela ilustração, e essa junção compõe a narrativa do livro. As relações estabelecidas entre as ilustrações e os textos criam os múltiplos sentidos. Segundo Armengol (2005) dentro da cultura da imagem, a ilustração pode ser considerada como uma imagem narrativa persuasiva, principalmente quando se trata da literatura infantil. Marcela, no diálogo abaixo, sinalizou as ideias sobre essa criação:

Marcela - A capa está quase pronta.

P - Vai ter mais alguma coisa na capa? Não tem as princesas?

Marcela - Não a princesa está dentro do castelo. A princesa está dentro do castelo. Tia, a princesa está dentro do castelo.

P - Está dentro do castelo?

Marcela - É. A capa está pronta. (Diálogo 16-05-2017).

Nos enunciados de Marcela “A princesa está dentro do castelo.” e “Tia, a princesa está dentro do castelo” o uso da palavra *dentro* ressalta o conceito de espaço. Esses enunciados também sugerem que não é necessário desenhar tudo, pois o leitor sabe que existe uma princesa e que ela se encontra dentro do castelo. Por esse motivo, Marcela selecionou muito bem os momentos e os personagens que quis incorporar nas ilustrações. Nessa situação, a ilustração se configura como uma narração. Conforme destaca Armengol “[...] ilustrar é narrar, e que, portanto, em sua maneira, um ilustrador é um narrador.” (ARMENGOL, 2005, p. 240), ou seja, são autores que constroem narrativas por meio dos desenhos. (ORTÍN, 2006).

Marcela, influenciada pela minha pergunta “Não tem as princesas?”, incluiu o desenho das três guerreiras, viradas de costas em sua ilustração, porque para ela essas três personagens são mais importantes do que a princesa. (fig 82).

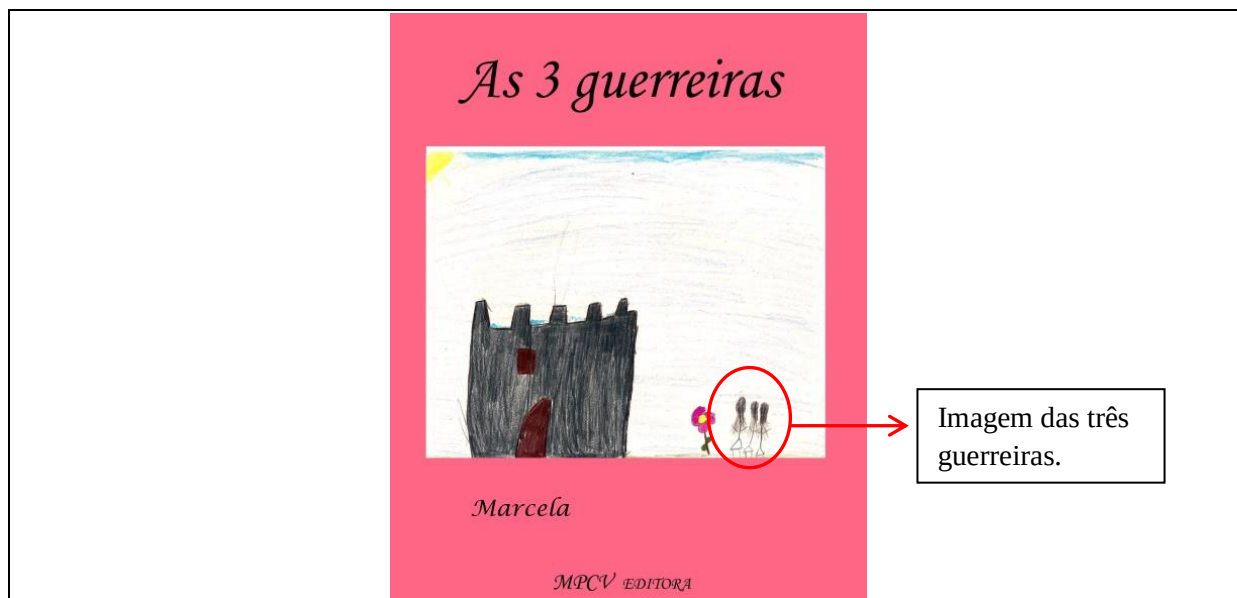


Figura 82 - Capa do livro criado por Marcela

O modo com Marcela relacionou o texto e a imagem em sua história se aproximou, ainda que de forma embrionária, da ideia de livro ilustrado defendido por Linden. Para essa autora este tipo de livro não apenas é “[...] um objeto cujas mensagens contribuem para a produção de sentido, mas um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes.” (LINDEN, 2011, p. 9). Essa interação pode ser percebida no processo de criação dos livros. Abaixo destaco a discussão sobre a separação da primeira parte do texto que será ilustrado por Marcela. As perguntas feitas por mim no início do diálogo “Continua? O que você vai desenhar? Vai fazer um desenho só ou dois?” apesar de não ser intencional, sugere a parte que poderia ser ilustrada, mas as escolhas de que parte e de como desenhar foram de Marcela.

P - Então vamos continuar *Era uma vez três irmãs que moravam em um castelo com seus pais. Elas eram lindas princesas. Uma se chamava Bela, a outra se chamava Maria Clara e a outra Duda. Quando elas eram bebê foram roubadas por uma bruxa má.* Continua? O que você vai desenhar? Vai fazer um desenho só ou dois?

Marcela - Um desenho só com a primeira frase. Até a *bruxa má*. Dá para escrever tudo nessa linha aqui?

P - A gente não vai escrever, a gente vai desenhar. Depois vamos juntar o desenho com o escrito.

Marcela - O escrito vai ser aqui ou aqui? Vai ser colorida a folha?

P - Você pode colorir. E pode colocar colorido no programa *Bookwright* também, mas você pode também deixar o desenho mais colorido.

Marcela - Vou passar um azul em tudo.

P - O que você pensou em desenhar? A bruxa, as meninas pequenininhas, a princesa, o castelo, a bruxa roubando elas?

Marcela - A bruxa segurando as três meninas dentro da sacola. (Diálogo 16-05-2017).

Esse episódio evidencia que as crianças compreenderam as ilustrações como uma linguagem autônoma em relação ao texto escrito, porque ilustraram elementos que não estão explícitos no texto. (fig. 83) e, desse modo, contrariam a concepção tradicional de conceber a ilustração como uma transcrição literal do texto escrito. A figura abaixo expõe a ilustração feita por Marcela.

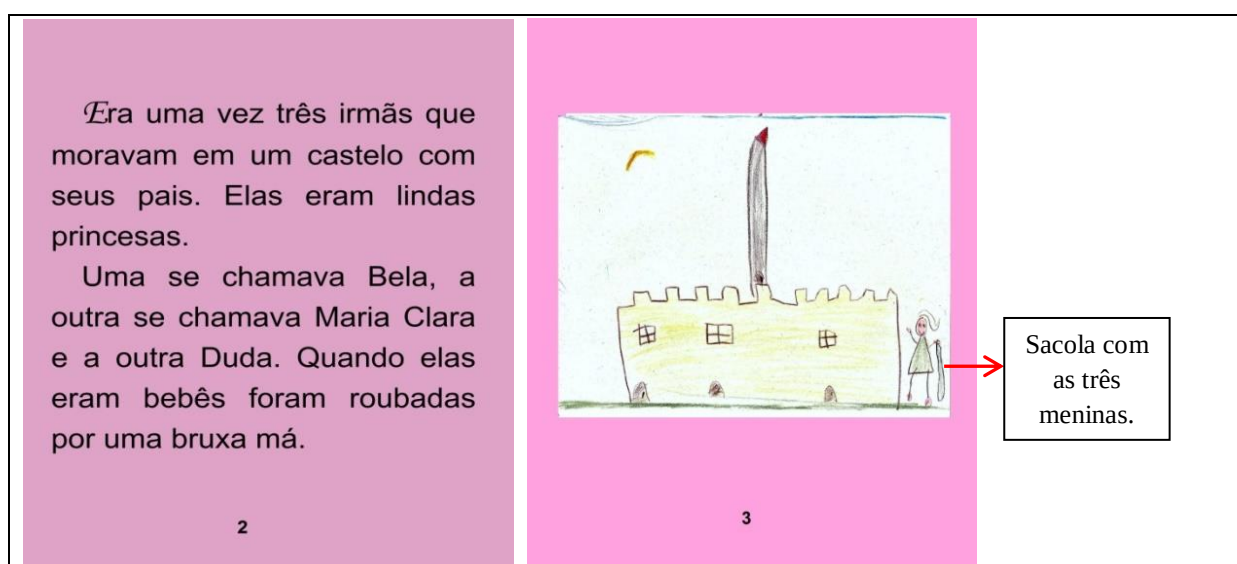


Figura 83 - parte das ilustrações do livro criado por Marcela.

No momento em que desenhava, ela compreendia melhor do que alguns adultos a relação existente entre as ilustrações e as palavras para a construção de sentidos, como sugerem os livros ilustrados. Esses tipos de livros “[...] ajudam as crianças a pensar e fornecem um espaço seguro para elas explorarem as relações emocionais (incluindo alguns dos grandes temas vitais: amor, divórcio, morte, violência, assédio, questões ambientais etc.).” (SALISBURG; STYLES, 2014, p. 86, tradução nossa), ou seja, por meio da ficção a criança pode compreender e explicar melhor a realidade.

Para Bajard a “ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil, papel com o qual outros gêneros não podem concorrer. De fato a criança precisa, desde muito cedo, constituir para si um universo imaginário, chave da interpretação do mundo real.” (BAJARD, 2007, p. 42). Isso ressalta a importância de a criança entrar em contato com a literatura infantil desde cedo, e, assim como o texto, as ilustrações podem ajudar na construção do universo imaginário, pois esse universo “[...] constrói-se sempre de elementos

tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 20), ou seja, a imaginação é fruto das experiências e das vivências das crianças.

De acordo com Armengol, a ilustração “[...] como imagem narrativa, constitui uma linguagem, precisamente, na medida em que a percepção de seus elementos é capaz de estimular nossa mente de acordo com esquemas significativos.” (ARMENGOL, 2005, p. 251, tradução nossa). A leitura de imagens, composta pelas ilustrações e pelo texto não é um ato movido por uma capacidade inata, pelo contrário, é resultado de um processo de aprendizagem que se dá na relação entre o adulto, o signo e a criança. “A grande virtude da leitura visual que nos oferecem os livros ilustrados é a de que nos permite adquirir competências, experiências e emoções que são básicas para nosso desenvolvimento cultural e social.” (ARMENGOL, 2005, p. 253, tradução nossa). Portanto, tanto a leitura quanto a criação de livros ilustrados contribuem para a formação integral das crianças, por isso “[...] Temos que valorizar essa extraordinária literatura visual que traz tanto prazer à criança, ao mesmo tempo em que a desafia e contribui de forma tão positiva para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, estético e intelectual.” (SALISBURG; STYLES, 2014, p. 86, tradução nossa). As crianças precisam ser inseridas em situações nas quais tenham liberdade para criar, como estas protagonizadas por Marcela:

Marcela - Olha a grama, é só pintar os negocinhos? Deixa eu tentar fazer uma lua bonita. Pode fazer um castelo também para ser a torre ou não?

P - Pode.

Marcela - Esse castelo era maior porque tinha três princesas. Era uma fábrica velha. Portas. Esqueci as janelas. Um quarto de uma menina, o de outra menina e o da outra menina. Olha o tamanho do castelo, então vai ter duas portas.

P - O castelo não tem que ser da mesma cor?

Marcela - É porque esse daqui é o castelo da bruxa e esse daí é o castelo da princesa. (Diálogo 16-05-2017).

Marcela - O que vou fazer com o branco. Não pega.

P - Não pega.

Marcela - Eu ia usar no cabelo da bruxa que é branco. A bruxa tinha vergonha e ela ficou mais nova com o cabelo delas. Então ela precisava do dinheiro.

P - Elas têm o cabelo comprido?

Marcela - Tem. Elas podiam ter cabelo comprido, né? (Diálogo 16-05-2017).

As falas de Marcela indicaram que por trás das ilustrações feitas por ela havia um esquema narrativo, uma vez que elegeu os momentos para ilustrar e sequenciar as ações. Isso

não consta em seu texto escrito, mas ajudou na criação das ilustrações de seu livro. De acordo com Bajard “Como agora a literatura infantil recorre à imagem não como mera ilustração do livro, mas enquanto suporte narrativo, o desenho ganhou uma função de linguagem narrativa.” (BAJARD, 2007, p. 36). Além disso, “As ilustrações lançam uma ponte rumo ao texto gráfico. Seduzida pela narrativa icônica, a criança é levada a levantar hipóteses sobre as formas do texto gráfico.” (BAJARD, 2007, p. 38). Júlia também se apoia no texto para ilustrar seu livro:

Júlia - *Era uma vez* eu faço um castelo, mas tenho que ver se mora uma princesa. Se morar uma princesa eu faço um jardim, né? O buraco e a princesa. Aí quando ela cair eu vou fazer o buraco e ela assim, Oh! Entendeu? Já até sei o que vou fazer. Vou fazer ela distraída. *Era uma vez*. Vai ver que era uma vez, né? Desenho aqui um sol. Precisa desenhar as nuvens? *Era uma vez uma garotinha que gostava de pegar flores e morava em um castelo.*

P - *Morava em um castelo e chamava Isabela.*

Júlia - *Era uma vez uma garotinha, garotinha né?*

P - Ahan.

Júlia - Se ela morava em um castelo era uma princesinha. Deixa assim, *garotinha* está melhor. Vou fazer assim *garotinha gostava de pegar flores para sua mãe*. Aí eu desenho a garotinha e flores aqui. (Diálogo 26-10-2015).

A marca discursiva de “Era uma vez” presente na fala de Júlia, de alguma maneira já contém a ideia de que o ritmo do discurso exige uma imagem. Há um destaque aqui para a questão do tempo e do ritmo que são elementos muito importantes na narrativa. Do mesmo modo que se apropriam das formas de iniciar um conto “Era uma vez” e utilizam os verbos na narrativa escrita, as crianças se apropriam do modo de ilustrar como outra linguagem, como faz Júlia:

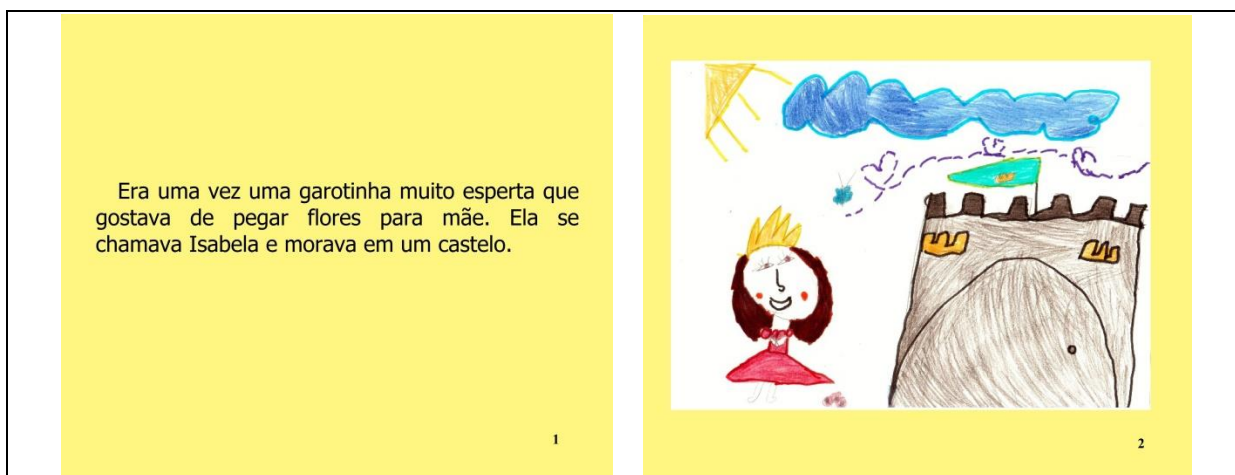


Figura 84 - Parte das ilustrações do livro criado por Júlia.

Ela se apoiou no texto para construir seus desenhos, porém inseriu imagens que não são descritas pelas palavras, como as nuvens, o sol, o voo das borboletas, mas que passam a fazer parte do cenário. Nessa situação “[...] a imagem clareia o conteúdo das palavras, facilita visualmente o processo de aproximação e sugere muito mais do que já está escrito.” (TABERNERO, 2006, p. 80). Nessa situação, a ampliação do cenário ilustrado por Júlia complementa o texto escrito. Abaixo ela ilustrou outra parte de seu livro:

P - Humm isso mesmo. Essa é a segunda, né?

Júlia - É a segunda.

P - Aí depois ela encontra um coelho.

Júlia - Passaram as horas. Então vou fazer mais ou menos assim. Um tom escuro, né?

P - Apareceu o coelho nessa parte?

Júlia - O coelhinho. Sempre vai ter essa imagem aqui, oh! Essa imagem do castelo, o sol e as nuvens. Só no jardim das flores eu acho que não vai ter. (imagens que irão se repetir em seu livro). No jardim das flores vai ter as fadinhas. (Diálogo 26-10-2015).

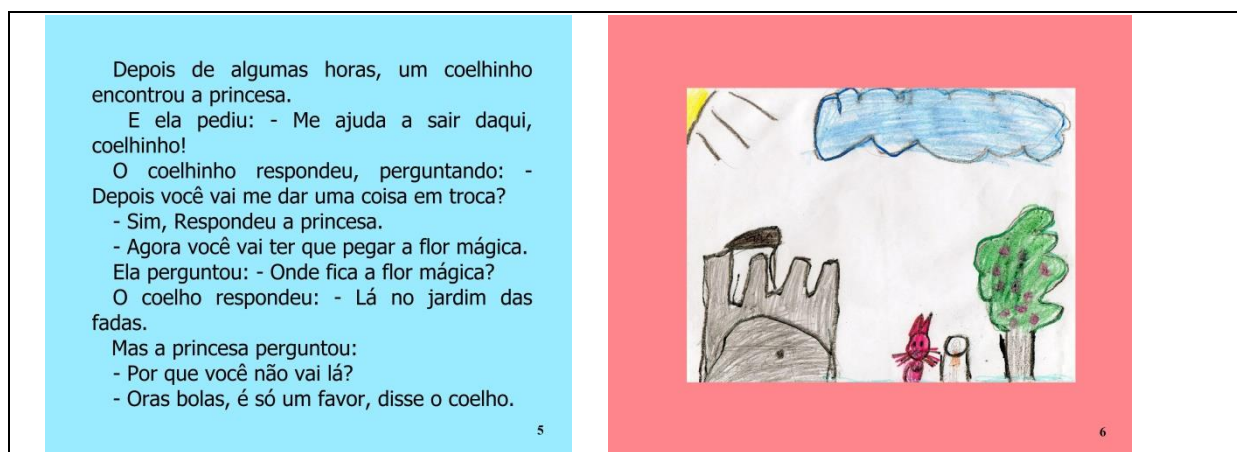


Figura 85 - Parte das ilustrações do livro criado por Júlia.

Ela contornou a imagem do sol, do castelo e das demais ilustrações com um lápis escuro e fez uma sombra escura no fundo da folha para dar a ideia de alteração do tempo. Nessa situação, as ilustrações criadas por Júlia articularam-se ao texto e, desse modo, funcionam como outro aspecto da linguagem. “[...] as palavras e as imagens se combinam para transmitir o significado global do livro. Elas trabalham em uníssono, não separadamente. E nos livros ilustrados mais interessantes criam uma relação dinâmica entre palavras e imagens.” (SALISBURG; STYLES, 2014, p. 89, tradução nossa). Há uma relação dinâmica entre as ilustrações e o texto, por isso, as crianças não compreendem como algo redundante, algo sobre o que já existe, mas como linguagens diferentes, por isso selecionam os elementos que irão ilustrar, e assim aportam outros sentidos, como fez Carlos ao fazer a segunda ilustração de sua história:

Carlos - Agora o segundo desenho.

P - Vou ler e você vai dizer até onde é. Ok? *Depois que conversou com o rei o gato foi para casa quando chegou na sua casa caiu uma chuva estranha de pedra.*

Carlos - Até aí.

P - Até aqui?

Carlos - É.

P - Então o que você vai desenhar?

Carlos - Uma chuva, casa e o gato.

P - Vou continuar lendo a sua história *Depois o gato olhou para o céu e viu um dragão imenso.*

Carlos - Um dragão, o gato e o céu.

P - *E ele foi para o céu com seu balão e lutou com um dragão imenso.*

Carlos - Luta do gato com o dragão.

P - *E num piscar de olhos conseguiu derrotar o dragão.*

Carlos - Vou fazer o dragão e as asas dele, com a boca fechada e os olhos assim. (Diálogo 15-12-2015).

Carlos teve como base a sequência verbal, mas sua intenção não era ilustrar tudo. As crianças se mostram criteriosas em suas escolhas, elegem os momentos que vão desenhar e pensam continuamente neles como leitores. Na figura abaixo vê-se a ilustração feita por Carlos.

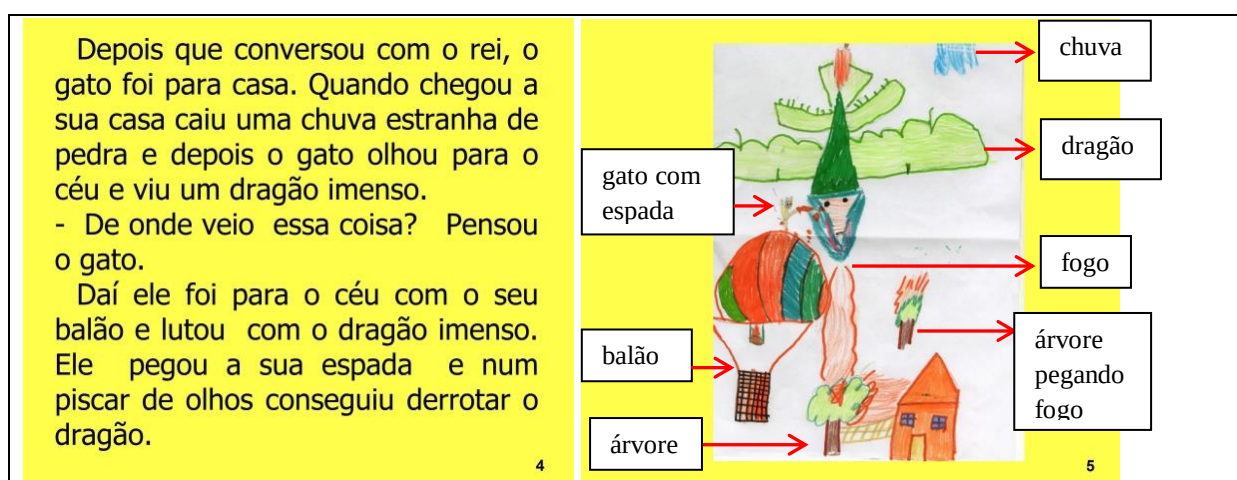


Figura 86 - Parte das ilustrações do livro criado por Carlos.

Ele construiu seus desenhos a partir de seu ponto de vista e, como as demais crianças, estabeleceu uma relação entre o texto e o desenho, pois ilustrou a cena em que o gato lutou contra o dragão, e para isso utilizou elementos explícitos no texto: casa, chuva, Dragão, Gato, espada, balão e implícito: fogo e árvores em chamas. De acordo com Lartitegui, assim como faz o autor ao construir seu texto, o ilustrador “[...] implica em sua narração seu próprio ponto de vista, que pode ou não coincidir com o do autor do texto, já que ele tem a grande sorte de poder decidir como a ilustração irá coexistir com o texto.” (LARTITEGUI, 2006, p. 151, tradução nossa). Cabe destacar a importância de a criança entrar em contato com a obra em

sua integridade, pois conforme destaca Bajard (2007), o texto e as ilustrações de um livro ilustrado constituem duas matérias visíveis que compõem o todo da narrativa, indispensáveis tanto para formação do leitor quanto do escritor. De acordo com Tabernerio (2006), na literatura infantil a ilustração tem adquirido um papel importante no processo de compreensão da narrativa, uma vez que “Texto e imagem, sendo códigos diferentes, contribuem para criar o leitor modelo que, em última instância, funciona como uma estratégia de geração de significados.” (TABERNERO, 2006, p. 83).

Na próxima seção, apresentarei as discussões do núcleo *Gestos praticados pelas crianças durante o ato de escrever na tela dos dispositivos digitais*, com análises das manifestações das crianças a respeito da escrita na tela do *smartphones* e do *notebook* e dos gestos praticados e identificados por elas que evidenciam as diferenças entre a inscrição na tela desses dispositivos digitais da realizada no suporte papel.

4

GESTOS PRATICADOS PELAS CRIANÇAS DURANTE O ATO DE ESCREVER NA TELA DOS DISPOSITIVOS DIGITAIS

Neste capítulo discuto as manifestações das crianças a respeito dos gestos realizados ao inscreverem caracteres na tela dos dispositivos digitais e os diferentes gestos existentes entre a escrita nos suportes digitais e no suporte papel destacados por elas durante a escrita de narrativas e de mensagens nos dispositivos. Para ampliar as discussões sobre os gestos, busquei apoio nos trabalhos de Souchier (2015), Arena e Arena (2016; 2015), entre outros autores que estudam a temática.

4.1 Gestos e a escrita na tela

Os gestos culturalmente criados pelo homem na relação com a linguagem escrita se alteram em decorrência do gênero e do suporte em que ela circula. Com as mudanças tecnológicas e a criação dos dispositivos digitais houve a ampliação dos suportes nos quais circula a escrita. É preciso desmitificar a ideia de que os gestos tradicionais, utilizados para inscrever no suporte papel, são os únicos válidos, visto que quando se criam novos suportes, criam-se novos instrumentos e consequentemente criam-se novos gestos. (ARENA; ARENA, 2016). Em relação a essas mudanças, Chartier destaca que “Ao romper o antigo laço entre os textos e os objetos, entre cada discurso e sua materialidade própria, a revolução digital obriga a uma radical revisão dos gestos e das noções que associamos à escrita.” (CHARTIER, 2014, p. 32).

Apesar de considerar importante a aprendizagem dos gestos para inscrição da escrita em determinado suporte, não foi intenção deste trabalho supervalorizá-los em detrimento da apropriação da linguagem escrita como um instrumento cultural, entretanto vale a pena destacar que os gestos emergentes derivados do uso dos dispositivos digitais são praticados pelas crianças antes mesmo de seu ingresso no ambiente escolar, por isso merecem ser investigados. Os gestos “[...] são importantes no processo de alfabetização, mas não é apenas um deles – o de dedos abraçados a um lápis – aquele que deve ocupar de modo inabalável todos os atos do processo, nem ser o único a receber destaque [...]” (ARENA; ARENA, 2016, p. 241). Essa importância se dá devido ao fato de que

Tanto os movimentos dos dedos para a composição do traçado cursivo quanto o toque das pontas dos dedos sobre os teclados, não consistem senão

em atos culturais criados pelo homem em suas relações com as criações tecnológicas, e, por essa razão, permanecem como atos que representam uma época e seus instrumentos, ou como atos predominantes em determinadas esferas da vida social. (ARENA, 2015, p. 58).

Os gestos necessários para inscrição da escrita sobre o suporte consistem, conforme destaca o autor, em atos culturais humanos. Apesar de o ato ser único, ele incorpora os atos sociais, portanto não pertence apenas ao sujeito. Segundo Geraldi, o sujeito “[...] ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas.” (GERALDI, 2011, p. 20). Conforme destacam Arena e Arena

O poder concedido historicamente aos gestos escolares por teorias e práticas pedagógicas durante séculos, permaneceu no Brasil até meados dos anos 1990, como mostram as pesquisas e recomendações de Lourenço Filho (1958) e da variedade de cartilhas e instruções nelas contidas. Os movimentos corretos dos músculos da mão e o deslizamento suave e contínuo da ponta do lápis sobre a superfície do papel foram durante anos considerados como requisitos inalienáveis para uma boa aprendizagem e para a alfabetização de qualidade. (ARENA; ARENA, 2016, p. 239-240).

De acordo com os autores, os gestos tradicionais realizados para inscrição da escrita no suporte papel foi por muito tempo considerado um pré-requisito para a alfabetização de qualidade. Apesar dos avanços no campo da alfabetização, ainda em 2019 é possível encontrar em salas de aula, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tarefas mecânicas cujo objetivo é desenvolver a coordenação motora fina, vista por muitos professores como um pré-requisito para que a criança aprenda a escrever. Essa situação não leva em consideração a ideia de que o gesto é necessário porque possibilita a inscrição da linguagem escrita sobre os suportes, ou seja, seu objetivo é a produção de sentidos e não o desenvolvimento de habilidades motoras. (ARENA; ARENA, 2016).
Concebido desse modo, o gesto

[...] não se singulariza, nem se padroniza, porque se pluraliza e se adapta ao tipo de enunciados inscritos em um suporte, aos instrumentos, e à situação espacial onde se encontram o aparelho digital, o enunciador e o seu Outro, constituintes do processo discursivo. (ARENA; ARENA, 2016, p. 248).

Desse ponto de vista o gesto não tem primazia sobre a construção do discurso, mas, conforme destacam os autores, ele contribui para essa construção e se adapta aos diferentes contextos, portanto não há um único gesto, mas uma multiplicidade. Por outro lado, quando se utiliza apenas o papel como suporte, se “[...] singulariza e reduz esse gesto,

circunscrevendo-o aos movimentos de rotação e de translação a um instrumento criado para atender à necessidade de uma sociedade não digital.” (ARENA; ARENA, 2016, p. 248).

4.2 O olhar das crianças sobre a escrita na tela dos dispositivos digitais

Na era digital novos gestos são criados para atender às necessidades de inscrição da linguagem escrita na tela dos dispositivos digitais, e as crianças, desde pequenas, aprendem esses novos gestos e criam outros, conforme destacam Arena e Arena “[...] em casa, encostadas nas paredes, ou mesmo, temporariamente, imóveis nas calçadas, as crianças criam novos gestos que corroem os praticados para aprender a escrever e a ler originários do mundo artesanal e do trabalho manual.” (ARENA; ARENA, 2016, p. 241-242). No diálogo abaixo, Carlos diz que prefere escrever no *smartphone*:

P - O que você achou de escrever no celular?

Carlos - Legal. Para mim é mais fácil do que escrever no *notebook*.

P - Por quê?

Carlos - Porque eu acho mais fácil.

P - Por que você acha que é mais fácil?

Carlos - Eu prefiro assim do que assim. (Carlos faz os movimentos de uso dos polegares.).

P - Ah, ficar mexendo só com os dois polegares?

Carlos - É. (Diálogo 20-10-2015).

Ao dizer “Eu prefiro assim do que assim” se refere à diferença gestual entre tocar o teclado virtual do *smartphone* com os polegares e apertar as teclas no teclado fixo do *notebook* com outros dedos predominantemente. Com isso ressalta sua preferência em escrever com os polegares. De acordo com Arena,

Desde as primeiras inscrições sobre um suporte fora do cérebro, os dedos ocuparam para o homem funções importantes, talvez as mesmas que passam a ter no mundo digital, com toques nos teclados, movimentos com mouse e, mais recentemente, com os polegares assumindo o comando das operações em telas de celulares inteligentes. (ARENA, 2014, p. 327).

Com o surgimento desse novo suporte, o celular inteligente, o gesto de escrever com as pontas dos dedos também envelheceu, uma vez que o gesto novo é escrever com os polegares. Ao utilizar os diferentes suportes e não somente o papel para inscrever seus enunciados, Carlos compreendeu que havia um gesto específico para cada um. As fotos abaixo indicam o modo como Carlos utiliza o *smartphone* para escrever as mensagens para seu interlocutor.

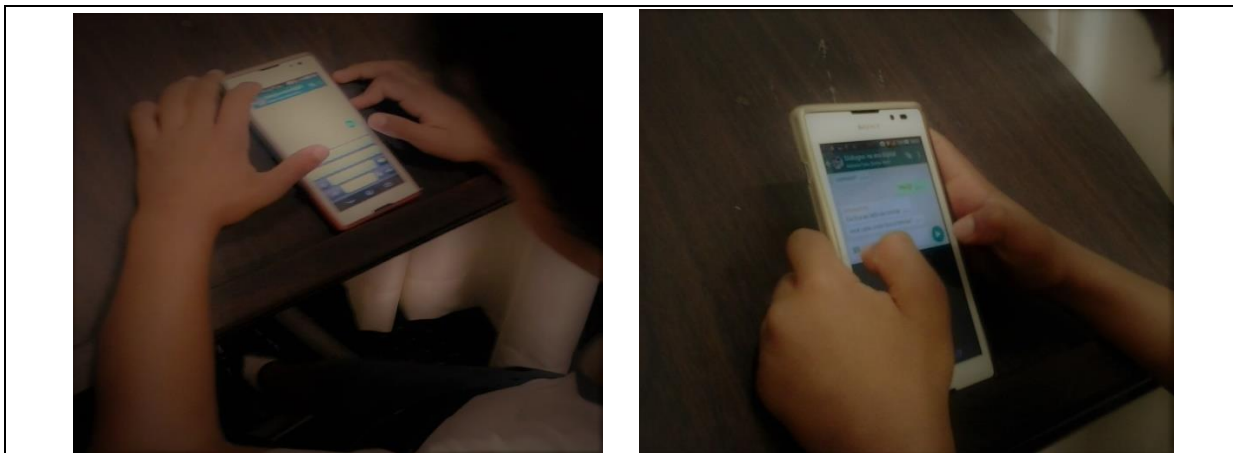


Foto 2 - Utilização do *smartphone* por Carlos na troca de mensagens no dia 20-10-2015.

De acordo com Arena e Arena (2016, p. 248) “Se os gestos são necessários, não é um deles o que deve ocupar o núcleo do processo, nem ser o único a continuar a ser reconhecido como legítimo, sem que sejam consideradas as grandes evoluções das últimas décadas na área da tecnologia.”. Quando a criança tem à disposição diferentes suportes, tem ampliada a visão que ela tem da linguagem escrita, uma vez que compreende que a inscrição dos enunciados não se limita a único gesto e que o ato de escrever vai além do gesto tradicional sobre o papel, conforme pode ser observado na fala de Tauã:

P - Você prefere usar o caderno e o lápis ou o computador para escrever?

Tauã - O computador.

P - Por quê?

Tauã - Porque no computador é mais fácil.

P - Por que é mais fácil?

Tauã - Porque não cansa a mão.

P - Cansa a mão escrever no caderno?

Tauã - Ahan.

P - Mas escrever é só usar as mãozinhas?

Tauã - Não. É usar o cérebro.

P - E você está usando bastante, né? (risos).

Tauã - Ahan.

P - Mas por que usa o cérebro para escrever?

Tauã - Eu escrevo com a mão, mas eu penso. (Diálogo 23-05-2017).

Nessa situação, os gestos não assumem o núcleo no processo de apropriação da linguagem escrita, mas “[...] servem e se alternam conforme são alterados os suportes e os instrumentos de inscrição. Eles não se substituem, mas as posições de predominância são deslocadas.” (ARENA; ARENA, 2016, p. 247). Logo, à medida que se alteram os suportes e os gestos, altera-se também o tempo de inscrição dos enunciados, conforme foi destacado por Carlos:

P - Se você tivesse que escolher, iria querer escrever utilizando o lápis, o celular ou o computador?

Carlos - Computador.

P - O computador? Por quê?

Carlos - Porque é mais rápido escrever com as teclas.

P - Ah, é mais rápido com as teclas. Você acha que pode te ajudar a escrever melhor ou não?

Carlos - Não, porque eu estou mais acostumado no caderno.

P - Você está mais acostumado no caderno?

Carlos - Isso!

P - E quando você escreve no caderno, onde ficam as letrinhas?

Carlos - Na linha.

P - Mas você tem que escolher as letrinhas na hora de escrever, não tem?

Carlos - Ahan. Tem que tirar do lápis.

P - Do lápis? Não fica na cabeça?

Carlos - É fica na cabeça. (Diálogo 17-08-2015).

A fala de Carlos “Porque é mais rápido escrever com as teclas” destacou uma das diferenças existentes entre os gestos tradicionais e os gestos emergentes praticados nas telas dos dispositivos digitais: é a questão do tempo, conforme destacam Arena e Arena “O tempo e o ritmo da caneta e do lápis usados sobre o espaço-suporte papel não são os mesmos dos das teclas físicas ou visuais sobre o espaço-suporte tela.” (ARENA; ARENA, 2016, p. 256). O tempo e o ritmo das inscrições dos enunciados dependem do tipo de suporte e de instrumentos utilizados. Abaixo, Marcela apontou mais algumas diferenças percebidas por ela ao escrever na tela dos dispositivos digitais:

P - Você sentiu dificuldades na hora de escrever?

Marcela - Senti.

P - O que te ajudou?

Marcela - O teclado.

P - Fora isso, você teve que pensar na história que iria escrever. Como você iria colocar as coisas, né? O que você achou disso?

Marcela - Legal.

P - E você faz isso na sala?

Marcela - Não.

P - O que você faz?

Marcela - Lá a gente copia da lousa.

P - Copiar é escrever?

Marcela - É, mas lá é mais difícil.

P - Por que lá é mais difícil?

Marcela - Às vezes a gente fica muito atrasada.

P - Não tem muito tempo? Aqui tivemos mais tempo, cada dia fazíamos um pouquinho. Lá é muito rápido? E tem muita coisa para copiar?

Marcela - É.

P - Lá você consegue pensar sobre a escrita?

Marcela - Não, lá é a pro que pensa e escreve.

P - E aqui?

Marcela - Eu que pensei.

P - Então foi mais difícil?

Marcela - Não.

P - Mais fácil? Por que mais fácil?

Marcela - Por que aqui eu que pensei.

P - Quando é você que cria, fica mais fácil?

Marcela - Sim.

P - Achei que fosse mais fácil copiar da lousa!!!

Marcela - Não é. (Diálogo 23-05-2017).

P - Você acha que daria para usar o computador na sala de aula?

Marcela - Acho que sim.

P - Por que você acha que dá? Como seria?

Marcela - Acho que seria legal.

P - Mas como seria? Porque tem bastantes alunos, como iria fazer?

Marcela - Cada um iria trazer seu *notebook* ou seu computador.

P - E quem não tiver?

Marcela - Quem não tem, usa da escola, aquele que fica na sala de informática.

P - E como a professora iria ensinar usando o computador?

Marcela - Não sei. Acho que ela iria pedir para a gente escrever e depois iria imprimir a tarefa do computador; eu acho que seria mais rápido.

P - Seria mais rápido porque iria imprimir?

Marcela - Seria.

P - Seria outro modo de escrever?

Marcela - Seria outro modo de escrever. (Diálogo 23-05-2017).

As falas de Marcela trouxeram indícios de que ela, acostumada com a rapidez dos dispositivos digitais e com o uso de uma multiplicidade de recursos que auxiliam na inscrição de seus enunciados, encontrou dificuldades para cumprir tarefas dadas em sala de aula. Com a mudança ocasionada pela tecnologia, não somente foram alterados os suportes e os gestos: “A metamorfose é radical. O tempo, o espaço e os homens não são mais os mesmos.” (SOUCHIER, 2015, p. 218). No diálogo acima, ao dizer “Acho que ela iria pedir para a gente escrever e depois iria imprimir a tarefa do computador eu acho que seria mais rápido.”, Marcela levantou hipóteses de como seria o uso do computador na sala de aula. Outras crianças preferiram utilizar o suporte papel:

P - Você gosta de escrever?

Marcos - Mais ou menos.

P - Gosta de escrever usando lápis ou o teclado do computador?

Marcos - Mais com o lápis.

P - Por quê?

Marcos - É que eu gosto mais do lápis, já estou acostumado. (Diálogo 01-09-2015).

P - Vamos escrever a história?

Marcos - No computador ou usando o lápis?

P - No computador.

Marcos - É, pode ser.

P - Mas eu vou te ajudar, Está bem? Por que você acha que não vai conseguir escrever no computador?

Marcos - É também porque não gosto de escrever no computador.

P - Mas acho que quando você começar a escrever, você vai acabar gostando. Será?

Marcos - Não sei. (Diálogo 08-09-2015).

Marcos já se apropriou dos gestos necessários para escrever no suporte papel e apesar de ter contato com o computador não o utiliza com funções específicas, conforme pode ser observado a seguir:

P - Aqui na escola você escreve no computador?

Marcos - Não. Só quando vou na informática.

P - O que você faz na informática? Escreve histórias? Textos?

Marcos - Não, a professora fala para ver vídeo e copiar um texto escrevendo com lápis de lição. (Diálogo 30-03-2016).

Apesar de o suporte digital estar na escola, ele exerce a função de lousa, porque a criança passa, isto é, copia os textos indicados pela professora da tela para o papel. Nessa situação, os gestos tradicionais dos dedos ao redor do lápis se sobressaem sobre os gestos emergentes necessários para inscrição dos enunciados nos dispositivos digitais, e a cópia apenas sai da tela-lousa para ocupar a tela-monitor. De acordo com Arena e Arena “Assim como desapareceram os estiletes, caíram também em desuso as penas e canetas-tinteiro, mas lápis e canetas esferográficas têm sua manipulação preservada cotidianamente, embora não com a mesma predominância de décadas atrás.” (ARENA; ARENA, 2016, p. 252). A função atribuída à tela dos dispositivos digitais na escola possibilita compreender a fala de Júlia, quando pergunta se terá que fazer uma cópia de sua história da tela do *notebook* para o caderno, como supostamente faz na sala de aula:

Júlia - Eu vou ter que copiar isso tia?

P - Copiar o quê?

Júlia - A história.

P - Copiar? Copiar para onde?

Júlia - Para o caderno.

P - Não. A gente vai arrumar e depois imprimir. (Diálogo 25-08-2015).

A pergunta de Júlia “Eu vou ter que copiar isso tia?” trouxe indícios do espaço pequeno que ocupam os dispositivos digitais na escola e da resistência aos gestos emergentes que poderiam abalar a supremacia da escrita sobre o papel. A importância dada aos movimentos necessários para a escrita no suporte papel ultrapassa os muros da escola, uma vez que a família, talvez sob influência dos professores, tenta preservá-los:

Júlia - O computador já é exercício para nossos dedos, não é?

P - Exercício para o dedo? Por quê?

Júlia - Porque a gente mexe mais o dedo assim, né?

P - Você acha que com o computador você faz mais exercício para os dedos do que com o lápis?

Júlia - É.

P - Você mexe mais? Você mexe com quantos dedos no computador?

Júlia - Posso mexer com quantos eu quiser. Eu mexo com um ou com dois, às vezes com três.

P - E com o lápis?

Júlia - Eu pego o lápis assim, oh, mas meu pai fala que não é assim e que tem que pegar assim.

P - Ah, tem que pegar com as pontinhas dos dedos. E você não pega?

Júlia - Mas eu não pego.

P - Você pega como?

Júlia - Eu pego assim um pouco diferente.

P - Mas isso atrapalha você na hora de escrever?

Júlia - Não. Acho que é bem mais fácil de fazer e eu já estou acostumada. (Diálogo 10-08-2015).

P - E o que você achou de escrever histórias, de escrever no computador? Você achou que ficou mais fácil? Ajudou? Ou não ajudou?

Júlia - Ajudou, mas minha mãe fala que prefere que eu escreva com o lápis, porque vou aprender mais letras e mais palavras. Eu prefiro no computador, porque é mais rápido.

P - É mais rápido?

Júlia - Sim. (Diálogo 07-06-2016).

Essas observações de Júlia indicaram que há uma cobrança também da família para que ela aprenda os gestos para escrever no suporte papel. Apesar disso, faz sua escolha “Eu prefiro no computador porque é mais rápido.”. Nessa e em outras situações os gestos tradicionais são “[...] confrontados com os gestos emergentes, nascidos com aos aparelhos nômades que povoam as ruas e as mãos das crianças na sociedade atual.” (ARENA, 2014, p. 328).

4. 3 Gestos e a inscrição dos enunciados na tela

Os gestos praticados pelas crianças durante a escrita na tela dos dispositivos digitais se diferenciam dos realizados quando utilizam o suporte papel, porque o suporte, juntamente com o gênero, criam sentidos e determinam os gestos praticados por elas. Tauã já faz uso do recurso *copiar e colar*.

P - Essa palavra, você já escreveu antes, né?

Tauã - Sim.

P - Sabe o que a gente faz? Quando se usa o computador não precisa escrever tudo de novo, a gente seleciona a palavra, clica com o lado direito, dá um clique em *copiar* e depois clica com o lado direito de novo *colar*. Essa vassoura aqui é também serve para colar.

Tauã - Colouuu!!!

P - Isso é copiar e colar.

Tauã - Eu usei o copiar e colar.

P - O que você achou?

Tauã - Muito legal.

P - Não precisa escrever de novo, né?

Tauã - Não precisa. (Diálogo 02-05-2017).

A ação realizada por ele ao copiar e colar indicou um gesto específico da escrita nos dispositivos digitais. Nessa situação, ele descobre que a escrita em tela exige atitudes diferentes das exigidas ao escrever em outro suporte: durante a escrita de sua narrativa teve dificuldade em escrever corretamente uma palavra e imediatamente procurou, no teclado do *notebook*, um recurso específico dos teclados virtuais em *smartphones* que transforma o texto oral em texto gráfico, conforme pode ser observado a seguir

P - *O gato de botas estava andando no deserto.* Como escreve a palavrinha *estava*?

Tauã - *Estava.* Tem um microfone aqui no computador?

P - Não, só no celular. (Diálogo 11-04-2017).

Por não escrever de modo convencional, ele perguntou “Tem um microfone aqui no computador?”. Trata-se de um gesto praticado por ele ao escrever no celular. No teclado do *notebook* não há essa opção. Inserido nessa situação, Tauã se apropriou dos gestos específicos de cada um e com o uso compreenderá que um gesto não exclui o outro, mas que se modifica de acordo com o suporte. Segundo Rocco, “É fácil perceber que esse tipo de substituição – uma quase superposição – ocorre *mais* nos próprios *suportes*, já incapazes de responder às novas demandas, e *menos* nos produtos culturais neles ancorados.” (ROCCO, 1999, p. 79). Isso acontece porque existe um repertório de gestos e eles estão em constante evolução, pois dependem dos dispositivos. (BOUCHARDON, 2011).

Nos diálogos abaixo as crianças aprenderam que ao usar os teclados não é necessário apagar tudo para arrumar seus escritos:

Júlia - Vou ter que apagar toda essa parte aqui.

P - Não precisa apagar tudo como você faz quando escreve no caderno, você vem com a setinha.

Júlia - Claro que precisa. (risos).

P - Você vai com a setinha.

Júlia - Que seta?

P - Isso não vai fazer parte da história? Você vai com essa setinha e acrescenta o que tem que acrescentar, você não precisa apagar tudo igual no caderno. Apagar tudo para escrever tudo de novo. Entendeu? (Diálogo 11-08-2015).

Marcos - Você vai apagar tudo isso? Se você clicar aqui você apaga de uma vez.

P - É que ele estava devagar.

Marcos - Não é mais fácil fazer aquele negócio?

P - Assim? Aqui?

Marcos - Mais fácil.

P - Você seleciona tudo e aperta a seta *delete*; é mais fácil do que ficar apagando com a setinha.

Marcos - Sim. (Diálogo 15-09-2015).

Júlia teve o comportamento de quem escreve no caderno e disse “Vou ter que apagar toda essa parte aqui”. Marcos internalizou alguns gestos específicos da escrita nesse suporte e questionou “Você vai apagar tudo isso? Se você clicar aqui você apaga de uma vez.”. Nessa situação, a criança aprendeu a utilizar as inúmeras teclas e os gestos específicos para inscrever seus enunciados nos dispositivos digitais sem a necessidade de treinos anteriores, pois a aprendizagem se dá durante o ato de escrever. Além disso, as experiências que têm com os jogos nesses suportes as ajudam a utilizar os recursos:

Tauã - Que isso?

P - É o *mouse*.

Tauã - *Mouse*?

P - Ele faz a setinha andar, olha.

Tauã - Ah, com isso a gente controla a setinha, né?

P - Isso controla a setinha.

Tauã - Parece um controle remoto que uso no vídeo game. (Diálogo 18-04-2017).

Os movimentos utilizados por ele para manusear o controle remoto durante o jogo o ajuda no momento de utilizar o *mouse*, porque os gestos utilizados para manipular o teclado e o *mouse*

[...] são facilmente aprendidos diretamente pela necessidade de lidar com os programas de computador, sem necessidade de desenvolvimento de atividades como desenvolvimento motor para fazer deslizar o *mouse*, ou ainda de treinamento para assegurar o movimento correto da flechinha do cursor na tela. (ARENA; ARENA, 2016, p. 243-244).

Os gestos são criados pela necessidade de utilização dos dispositivos digitais, portanto, com o passar do tempo os gestos envelhecem e surgem novos. De acordo com Rocco, “Nenhuma invenção surge do ar. Nenhuma invenção é imotivada e alheia a seu tempo. Inventos são respostas inteligentes dadas pelo homem às suas próprias necessidades sociais, culturais e cognitivas.” (ROCCO, 1999, p. 83). Carlos, diante das opções de suportes oferecidas a ele, fez sua escolha

P - Na sala você usa o caderno né? Aqui você escreveu no celular, e no computador.

Carlos - Escrevi.

P - Se você tivesse que escolher iria querer escrever com o quê?

Carlos - Com o celular.

P - Por quê?

Carlos - Porque eu acho que é mais fácil e cansa menos.

P - Cansa menos, por quê?

Carlos - Porque aqui aparece a palavra inteira e quando usa o lápis ou o computador não. (Diálogo 20-10-2015).

Diante de três suportes que solicitam gestos distintos, Carlos escolheu o celular. Essa escolha se deu pelo fato de que, com apenas um toque na tela, ele poderia selecionar as palavras para compor seus enunciados e isso torna rápido o processo de inscrição. Marcela demonstrou preferência pelo uso do *notebook* ao invés do celular e do papel:

P - O que você achou de escrever mensagens no *WhatsApp*?

Marcela - Achei legal, mas não gostei muito.

P - Por quê?

Marcela - Porque no celular é mais difícil de escrever.

P - Você acha que é mais fácil escrever histórias do que escrever no celular?

Marcela - Ahan.

P - Por que é difícil?

Marcela - Porque ali a gente não sabe se está errado ou se está certo?

P - Lembra que tem as palavras prontas que aparecem lá. Não te ajudam?

Marcela - Não muito, porque a gente tem que adivinhar muito rápido a palavra.

P - Tem que ler rápido?

Marcela - É.

P - E você já sabe ler?

Marcela - Não.

P - Por isso você acha que não te ajudou?

Marcela - Ahan. (Diálogo 23-5-2017).

Por não ler autonomamente, ela considerou difícil escrever na tela desse dispositivo, mas, ao escrever, realizava as escolhas com base na configuração visual das palavras. De acordo com Souchier,

Quando eu escrevo em meu teclado, mergulho em uma atividade de leitura. Eu leio, efetivamente, os toques assim como os signos associados, como leio as instruções na tela. Uma atividade que considera unicamente o modo de operar. Mesmo que eu realize somente uma prática permitida pelo dispositivo técnico, eu incorporarei então, mesmo que inconscientemente, a configuração complexa de sua textualidade. Minha atividade de escrita, que pode ser, eventualmente, somente uma atividade operatória de comando, está permanentemente correlacionada a uma atividade de leitura que a funde e a torna possível. (SOUCHIER, 2015, p. 215).

Os atos de escrever e de ler estão vinculados durante as atividades realizadas nos dispositivos digitais, porém cada ato tem suas especificidades. Embora a leitura não fosse o foco deste trabalho durante o desenvolvimento da pesquisa, as crianças leram com ajuda e sem ajuda os enunciados escritos por elas, os recebidos e as informações que apareceram na tela. Conforme destaca Chartier “A revolução digital modifica tudo de uma vez: os suportes

da escrita, as técnicas de sua reprodução e disseminação e as maneiras de ler. Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade.” (CHARTIER, 2014, p. 31).

Os diálogos abaixo indicam outro gesto que é específico da escrita no suporte digital:

P - Vamos clicar aqui e salvar. Salvou.

Tauã - Por que salvou?

P - Para não perder, vai que desliga o computador aí você tem que digitar tudo de novo o que você já fez aqui.

Tauã - A gente perde o que escreveu?

P - Se não salvar, a gente perde. (Diálogo 11-04-2017).

P - Vou trazer os lápis de cor para começarmos a construir os desenhos.

Júlia - É no papel ou no computador?

P - A gente vai desenhar no papel e depois eu vou jogar no computador, Ok?

Júlia - Como jogar? Assim, oh! (Júlia faz o movimento de jogar em direção ao computador)

P - (risos) Não. A gente usa o *scanner* que tem na impressora.

Júlia - Eu entendi que iríamos fazer assim, oh! Eu desenhava e você fazia assim, oh! (Júlia faz novamente o movimento de jogar).

P - Não é esse jogar, jogar aqui no sentido de colocar. A gente vai escanear na impressora e depois vai ficar salvo aqui no computador. (Diálogo 01-09-2015).

Tauã e Júlia, na medida em que escreveram suas histórias, aprenderam que necessitavam *salvar* para não perder o arquivo e que também podiam tornar um documento impresso em um virtual, como foi feito com as ilustrações construídas por eles. Aos poucos incorporaram vocabulários próprios do mundo digital, como *escanear*, *salvar*, entre outros. No diálogo abaixo, Marcela destacou que nos dispositivos digitais ela não precisava desenhar as letras.

P - Por que você acha que foi legal? Que parte você achou mais legal?

Marcela - Eu gostei da escrita no computador.

P - Como é a escrita no computador?

Marcela - A gente não precisa fazer as letras.

P - Igual é na sala?

Marcela - É diferente, porque na sala a gente usa o caderno e aqui a gente usa o computador.

P - Qual você acha que te ajuda mais?

Marcela - Acho que o computador.

P - Por quê?

Marcela - Apareceram as palavras que estavam erradas e ele me ajudou bastante. Na aula tem que ficar levando para a professora ver, aqui a gente consegue ver se está certo ou não. (Diálogo 23-5-2017).

Isso marca a diferença existente entre os gestos praticados pelas crianças na construção da letra manuscrita feita com lápis e o tocar da ponta dos dedos em um teclado

para inscrever em uma tela, com sugestões visuais. Inexiste a necessidade de realizar tarefas mecânicas para o desenvolvimento da coordenação motora fina. Segundo Souchier,

Nossas práticas de escrita contemporânea estão adaptadas às mídias que configuram nossos modos de comunicação. Digitar um código de acesso em um painel de um caixa eletrônico ou o número de telefone de um amigo no teclado do celular, escolher um ícone na barra de rolamento no navegador da internet ou deslizar o dedo sobre a tela do *smartphone* pode fazer desfilarmos uma lista de ícones. (SOUCHIER, 2015, p. 214).

As ações realizadas pelos sujeitos ao utilizar os dispositivos digitais acentuaram a multiplicidade de gestos da escrita digital. Apesar de não ser necessário desenhar as letras, elas não estão dispostas no teclado do mesmo modo como as crianças costumam aprender nas salas de aula, por isso demonstraram dificuldades em utilizá-las e optaram pelo uso do lápis, conforme pode ser observado a seguir:

P - Como é para você escrever no computador ou no celular? É diferente de escrever usando o lápis? O que você prefere?

Júlia - É diferente escrever com lápis, né? Eu gosto mais de usar o lápis porque não estou acostumada a usar o computador e o celular, porque não estou acostumada a ver as letras.

P - Como assim?

Júlia - Eu não sei escrever rápido como você escreve assim no computador e não sei onde ficam as letras.

P - Ah, você não consegue localizar as letras aqui no teclado? É isso?

Júlia - Ahan. Aí eu demoro.

P - Mas as letras estão todas ali. Quando você vai escrever com lápis não tem as letrinhas e nem esse monte de sinais. Elas estão todas na cabeça. Agora no computador ou no celular os sinais estão todos aqui, olha.

Júlia - Mas aí a gente fica procurando.

P - Ah, você ainda não sabe onde eles estão ali no teclado? Mas é só procurar, né?

Júlia - Eu procuro, mas aí eu demoro.

P - É?

Júlia - Vou de uma em uma.

P - Mas não tem problema você vai aprendendo. Mas você prefere o que, então? O computador, o celular ou o lápis e o papel?

Júlia - Eu prefiro o lápis, mas o que eu gosto mais é o computador e o celular.

P - Você prefere o lápis, porque você não sabe mexer no computador, ainda?

Júlia - Eu sei mexer, mas eu não sei onde estão todas as letras. No celular é bem difícil, porque as letras são minúsculas. (Diálogo 10-08-2015).

Apesar de Júlia dizer que gostava do computador e do celular, suas falas sugerem que não utilizava muito esses suportes para escrever. Compreendeu que a escrita na tela exige gestos distintos da escrita no papel ao dizer “Eu gosto mais de usar o lápis porque não estou acostumada a usar o computador e o celular, porque não estou acostumada a ver as letras.”, “Eu procuro, mas aí eu demoro.” e “Eu sei mexer, mas eu não sei onde estão todas as letras.”.

Essas falas de Júlia vão ao encontro do que vem sendo discutido no decorrer deste trabalho, pois, ao escrever nos dispositivos digitais, a criança tem maiores possibilidades de recorrer à visão, em vez dos ouvidos, para captar os signos que emergem dos teclados e que surgem nas telas. Por isso, encontrou mais obstáculos ao construir sua escrita quando limitada a um único gesto; foi preciso que ela aprendesse os gestos de outros suportes que não somente o papel, pois a cada novo suporte, novos instrumentos são criados e novos gestos específicos inventados. De modo geral, as tecnologias e os aplicativos estão em diferentes contextos e permeiam as relações sociais.

Ao utilizar os instrumentos tecnológicos no ensino da linguagem escrita, a criança compreende que o ato de escrever vai além dos movimentos dos dedos. Esses movimentos se articulam “[...] para a construção do discurso, com a composição de gestos emergentes, que, como antes, não necessitam de ser treinados, nem desenvolvidos, nem aperfeiçoados entre as crianças, para dar leveza e fluidez ao ato de escrever.” (ARENA, 2014, p. 328).

Com base nas discussões apresentadas no decorrer desse trabalho, apresentarei a seguir a conclusão com os resultados dos núcleos temáticos.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve por objetivo compreender o modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita por meio do uso do aplicativo *WhatsApp* em *smartphones* e pela construção de narrativas com o uso do programa *Microsoft Word* em computadores. Com a intenção de responder a esse objetivo elegi como metodologia de base a pesquisa em ciências humanas por ampliar minha visão sobre o objeto de pesquisa e a pesquisa-ação como respaldo para minha inserção no campo.

No processo de geração dos dados, a linguagem mediou as relações construídas em cada encontro. Isso me possibilitou dialogar e dar vez e voz a elas. Foi no embate das vozes delas com as dos interlocutores, com as minhas e com tantas outras vozes que permearam os encontros, que houve a construção dos múltiplos sentidos apresentados neste trabalho.

Cabe destacar que os resultados apresentados não são verdades universais, pois cada evento é único. As verdades construídas são provisórias, uma vez que essa construção se dá nas relações sociais, alteradas a cada novo encontro com os sujeitos. Aos dados únicos, singulares e não repetíveis que foram gerados a cada encontro com as crianças não cabem generalizações, mas nem por isso deixam de ser científicos.

No primeiro capítulo, apresentei o percurso metodológico e delinee o caminho a ser percorrido. As escolhas metodológicas foram imprescindíveis, tanto no processo de geração dos dados quanto na concretização deste trabalho escrito. A escolha pelos gêneros discursivos, mensagens e narrativas mostrou-se fundamental, porque possibilitou que as crianças escrevessem inseridas sempre em relação com o Outro, com os interlocutores das mensagens e com os possíveis leitores de suas histórias. Diante do exposto, apresento a conclusão dos resultados do segundo ao quarto capítulo.

No segundo, analisei o modo como a criança pode se apropriar da linguagem escrita ao utilizar os recursos dos *smartphones* na troca de mensagens via *WhatsApp*. Os dados discutidos evidenciaram de modo claro, a função social da escrita, porque possibilita o diálogo com o Outro, em tempo real. A apropriação da linguagem escrita não se dá desvinculada da relação com o Outro, porque ela é sempre direcionada a alguém. “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184). A formação do enunciado se dá entre dois indivíduos:

[...] socialmente organizados e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A *palavra é orientada para o*

interlocutor, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205, grifos do autor).

Nas mensagens via *WhatsApp*, o interlocutor responde imediatamente os enunciados enviados pelas crianças, utilizando os mesmos recursos. A escrita nesse aplicativo permite as alternâncias dos sujeitos de maneira rápida, porque o Outro está sempre *online*. E os recursos disponíveis para a concretização do diálogo superam os utilizados na escrita convencional, porque há no teclado virtual um conjunto de caracteres que ultrapassam o conjunto de letras do alfabeto. Além disso, há banco de palavras que antecipa a ortografia e facilita as escolhas, porque as crianças têm diante dos olhos três ou quatro palavras e as escolhe com base em sua experiência visual. (BAJARD, 2016). Essa antecipação do que será inscrito dá a oportunidade de a criança reorganizar a escrita sem a necessidade de apagar tudo e reescrever, já que pode voltar atrás, apagar letras ou palavras, escolher e arrumar o texto sem que os erros sejam acentuados.

O modo de escrever com os polegares no teclado virtual dos *smartphones* difere da escrita no teclado fixo do computador e da escrita no papel, e também altera o processo de adequação do escrito às normas convencionais. Por serem mais ágeis e mais eficientes, os recursos desse dispositivo dão a oportunidade de a criança ter uma independência na hora de escrever. Isso ficou evidente nas falas de Marcela e de Tauã:

P - Onde você achou essa *tenho* aí? **Nem precisou de mim.** Estava pronto? Você usou o banco de dados?

Marcela - Ahan.

P - É fácil?

Marcela - **É fácil.**

P - *Tenho dois.* (Diálogo 02-05-2017).

P - Agora você escreveu *6 anos*.

Tauã - Não. Foi a palavrinha que entrou.

P - A palavrinha que entrou? O que mais você quer saber da Kátia?

Tauã - Ahan. **Deixa que eu escrevo.** (Diálogo 21-03-2017).

Os comportamentos e as atitudes das crianças durante o ato de escrever evidenciam a relação horizontal construída desde o início da pesquisa. Os dados indicaram que os recursos dos *smartphones* promovem a independência na tomada de decisão pelas crianças, porque elas se libertam da monopólio da informação exercido pelo professor. Isso contribui para o

desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, da autoria, porque a autonomia está estritamente ligada à autoria.

O uso do *smartphone* agiliza e traz mudanças significativas no modo de realizar o ato de escrita, porque por meio do teclado virtual há ampliação dos caracteres utilizados no momento de inscrição. As escolhas não ficam restritas às letras do alfabeto. Os caracteres, apesar de serem elementos técnicos, tornam-se unidades repletas de sentidos quando inseridos nos enunciados, porque juntos compõem o discurso verbal. Além disso, existe a possibilidade de lidar com a linguagem escrita como uma criação humana, semiótica e híbrida, direcionada para os olhos, na qual os enunciados podem ser construídos com signos verbais e não verbais.

A multiplicidade de caracteres, de palavras na forma ideográfica e sua configuração tipográfica dão especificidade ao modo de lidar com a escrita, aumentam o leque de escolhas das crianças ao escrever e contribuem para que a preocupação não seja com a materialidade das formas da língua, mas com a construção de sentidos. Além disso, o uso desse dispositivo digital possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que exige novos conhecimentos e novas habilidades para manejar os diversos recursos existentes.

Os dados indicam que o modo como a inscrição é realizada nas telas dos *smartphones* propicia a autonomia da escrita em relação à oralidade e ressalta sua natureza visual, altamente gráfica, dirigida para os olhos. Nesse processo há o despertar da consciência gráfica que possibilita a criança escrever atribuindo sentido ao escrito. Portanto, os recursos utilizados superam os da escrita convencional e revelam a importância da ortografia e das escolhas dos caracteres para indicar sentido, que por sua vez, orienta a escolha dos caracteres. As crianças tentaram estabelecer relação entre a oralidade e a escrita, porém os recursos as ajudaram nas escolhas das palavras com base na configuração visual.

P - *O gato continuou na cidade. Olha cidade como você escreveu. S I D A D E. Cidade não é com S pode se com qual letra? Clica aqui para ver?*

Tauã - **S I.**

P - Por que **S I**?

Tauã - **Cidade é S I sim.** (Tauã chora).

P - Não precisa chorar, vamos lá ver. Sabe que tem o som de **S**, né?

Tauã - Ahan.

P - Você está pensando no sonzinho, mas *cidade* a gente não coloca a **S** a gente coloca a **C**. Por que você ficou assim?

Tauã - Não é nada.

P - Não é nada? Então vamos arrumar? Já estamos acabando. Clica aqui que ele já arruma para você. Ok?

Tauã - **Já arrumou.**

P - **Clica lá em cima. Cidade com C.** Então é **A**?

Tauã - Primeira. Aqui?

P - É. (Diálogo 23-05-2017).

O uso desses recursos pelas crianças amplia as alternativas de escolhas no momento em que estão aprendendo a escrever e se aproxima do modo como lidam com a criança fora dos ambientes escolares. Quase todas as crianças envolvidas na pesquisa já vivenciaram situações de escrita por meio do aplicativo *WhatsApp*, nos *smartphones* de um familiar e, por isso, demonstraram facilidade em lidar com a linguagem híbrida requerida por esse dispositivo. As vozes delas indicaram que o diálogo com seus interlocutores as motivava a escrever. Apesar de não haver uma ligação direta entre a motivação em escrever e o uso dos dispositivos digitais, quando inseridas em uma situação que tenha sentido, os recursos desses dispositivos são imprescindíveis para a apropriação da linguagem escrita, porque ela não existe desvinculada do gênero e de seu suporte de origem.

No terceiro Capítulo, comentei as relações estabelecidas pelas crianças ao elaborar as narrativas e inscrevê-las no programa *Microsoft Word*, com apoio do editor de texto e do teclado fixo do computador, e também ao construir as ilustrações para compor o livro. Os dados apontam que a literatura, especificamente, a literatura infantil, é importante instrumento cultural para a formação integral das crianças e para a sua formação como autoras de seus próprios escritos, porque a escrita se apresenta em sua forma ideal, encharcada pela cultura humana. As vozes das crianças evidenciaram que, apesar de terem contato com este gênero narrativo na escola, elas não são inseridas em situações de escrita criativa deste gênero. Elas demonstram desconhecimento de sua natureza. Quando são colocadas na condição de autoras, se apropriam da linguagem escrita ao mesmo tempo em que aprendem as características específicas, mas, evidentemente, plásticas, dos diferentes gêneros.

Diferentemente da escrita de mensagens pelo *WhatsApp*, a escrita da história é um diálogo distanciado no tempo e no espaço. No entanto, apesar dessa distância, o que está em jogo é a relação com o Outro, os possíveis leitores das histórias. O uso do computador torna a tarefa de escrever mais ágil, porque contém recursos específicos para concretização dessa tarefa e, assim, facilita a interação com o Outro.

Os dados também demonstraram que as crianças desejam que suas histórias encontrem leitores reais e que possam ser apreciadas esteticamente; que não sejam apenas produções de uma tarefa escolar a serem lidas e corrigidas pelo professor. Quando escrevem textos para leitores reais, escrevem com toda seriedade, por isso o processo de inscrever, arrumar e organizar os escritos deixa de ser algo sem sentido e mecânico. Isso contribui para a constituição da autoria, pois difere de atividades reprodutoras, que são feitas intensamente no processo de alfabetização. Nas atividades reprodutoras, a língua funciona como um sistema

fixo e imutável e “[...] essa concepção da língua, em geral, está associada uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita)”. (SMOLKA, 2012, p. 85).

No processo de criar suas histórias, as crianças descobriram-se como autoras:

Júlia - Nós vamos fazer um livro de verdade?

P - Claro.

Júlia - Quem vai ser ilustrador?

P - Você.

Júlia - Autora?

P - Você.

Júlia - Tudo vai ser eu?

P - Sim.

Júlia - Por quê?

P - Quem está fazendo o livro?

Júlia - Eu.

P - Quem vai desenhar?

Júlia - Eu.

P - Quem vai ser a autora?

Júlia - Eu.

P - Quem vai ser ilustradora?

Júlia - Eu. (Diálogo 11-08-2015).

P - Lá você consegue pensar sobre a escrita?

Marcela - Não, lá é a pro que pensa e escreve.

P - E aqui?

Marcela - Eu que pensei.

P - Então foi mais difícil?

Marcela - Não.

P - Mais fácil? Por que mais fácil?

Marcela - Por que aqui eu que pensei.

P - Quando é você que cria, fica mais fácil?

Marcela - Sim.

P - Achei que fosse mais fácil copiar da lousa!!!

Marcela - Não é. (Diálogo 23-05-2017).

A criação, a criatividade e o comportamento das crianças são elementos essenciais para a constituição delas como autoras. A criação se constitui como algo essencial para a existência humana e vai além dos limites da rotina e da repetição. (VIGOTSKI, 2009b). O poder de criação está na autoria. Na condição de autoras, as crianças sentiram a necessidade de aprovação de seus escritos:

P - Será que tem que alterar mais um pouquinho?

Marcos - Eu não sei, quem tem que achar é quem vai ler a história.

P - Sim, verdade, mas como a gente vai saber? A gente vai ter que deixar a história pronta. Não é assim? Tem livro que você lê e você fala: esse eu não gostei. Esse eu gostei.

Marcos - Para ficar bem da hora todos da minha sala têm que gostar. (Diálogo 26-10-2015).

P - Para quem você vai mostrar o livro?

Tauã - Para meus amigos da sala e para minha mãe.

P - Você acha que eles vão gostar?

Tauã - Eu acho.

P - Por quê?

Tauã - **Porque fui eu que fiz, né?**

P - E isso é legal?

Tauã - Ahan. (Diálogo 23-05-2017).

Os possíveis leitores das histórias criadas pelas crianças assumem um papel importante desde as primeiras escrita, e é nessa relação que elas encontram sentido para escrever e para adequar seus escritos às normas convencionais.

Os dados indicaram que o processo de inscrever as histórias no computador se torna mais fácil, porque utilizam, além do teclado fixo, o corretor ortográfico no editor de textos. Fazem suas escolhas com base nas sugestões dadas por ele e, desse modo, o ato de criação orienta o uso das formas da língua. Mas há os que preferem o lápis. O uso do teclado no computador difere do uso do teclado no *smartphone*. Nele, as palavras não aparecem prontas, mas é possível utilizar os caracteres que têm no teclado para construir as palavras e os enunciados com mais rapidez. O editor de texto ajuda no processo de adequar os escritos às normas convencionais e também ajuda no processo de sua reelaboração, porque não há a necessidade de reescrever todo o texto. Esse processo de reelaboração ou arrumação evita a cópia feita manualmente, ou seja, torna menos árduo o ato. Esse processo se diferencia do modo como é realizado em sala e não destaca o aspecto negativo. Ao repetir o termo *errado*, Júlia sugere pistas de como esse processo é realizado em sala de aula.

P - Vamos terminar de escrever, depois só vai faltar arrumar. Como você vai dar assim para os amigos, né?

Júlia - **Eles vão falar está errado, está errado vão até pegar a caneta e riscar e dizer está errado, está errado, está errado.**

P - Pegar o quê?

Júlia - A caneta e marcar está errado, está errado!

P - Ah é? Então vamos terminar de arrumar.

Júlia - Vamos. (Diálogo 01-09-2015).

Destaco a importância do aplicativo *Bookwright* no processo de finalização dos livros, porque contribuiu de maneira significativa para o bom acabamento das histórias criadas e tornou mais eficiente a tarefa de divulgação dos resultados obtidos no processo de elaboração da história. Os recursos, como alterar o formato, cores e fonte/tamanho das letras e inserir imagens nos livros em construção, facilitaram a junção das ilustrações com os textos. Em relação à elaboração das ilustrações, os dados evidenciaram que as crianças não ficaram restritas ao texto escrito, porque no processo de construção as consideraram como uma outra

linguagem narrativa. Isso indica que compreendem melhor do que muitos adultos a relação existente entre essas duas linguagens. O uso da *internet* no computador permitiu que utilizassem imagens como base para construir as imagens de seus livros.

E, por último, no quarto capítulo, analisei os gestos emergentes realizados pelas crianças ao escrever na tela dos dispositivos digitais. As crianças têm contato com esses dispositivos, por isso aprendem esses novos gestos, mas também criam outros. As suas vozes indicam que na escola aprendem somente o gesto específico para a inscrição da escrita no suporte papel, ou seja, ele tem primazia sobre os gestos emergentes. Com o uso dos dispositivos digitais fora dos muros da escola, sentem dificuldades em realizar as tarefas realizadas em sala de aula no suporte papel. Outra questão que fica evidente nas falas delas é a diferença de tempo e de ritmo entre inscrever os enunciados no papel e inscrevê-los na tela. Diante dos dados analisados, é possível afirmar que as crianças precisam aprender os gestos específicos dos múltiplos suportes que existem em vez de apenas os gestos tradicionais, uma vez que os suportes se alteram e novos gestos nascem para atender à necessidade do homem. Quando se ampliam as opções de inscrição da linguagem escrita, a criança tem a oportunidade de fazer suas próprias escolhas.

O uso dos dispositivos digitais no processo de apropriação da linguagem escrita promove o desenvolvimento de funções psíquicas, uma vez que impulsiona o desenvolvimento das crianças e amplia o leque de vias para apropriação da linguagem escrita. Ao apropriar-se da cultura e aprender a utilizar os instrumentos já construídos por outros homens, o sujeito tem a possibilidade de objetivar esses conhecimentos e, desse modo, surgem novas necessidades, que, na atividade humana, dão origem a novos instrumentos e a novos processos cognitivos. Os resultados das atividades humanas se materializam nos objetos e nos instrumentos criados pelo homem na relação com a vida.

Enfim, penso que o objetivo foi alcançado, por meio da confirmação da hipótese de que inserida em situações reais de escrita, a criança aprende a moldar seus enunciados, por meio dos gêneros vinculados ao suporte digital. O uso dos dispositivos é essencial no processo de apropriação, porque ao utilizá-los, a criança tem acesso a recursos que a auxiliam na construção, inscrição e elaboração da escrita e amplia as chances das escolhas dos enunciados, das palavras e dos caracteres com base na configuração gráfica.

Diante do exposto, destaco a importância da temática e ressalto que os dispositivos digitais não excluem os instrumentos tradicionais, mas apontam outros caminhos que podem ser trilhados no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita. Nas atividades desenvolvidas

com as crianças ficou evidente que os aplicativos e os recursos tanto do *smartphone* quanto do computador ampliaram as possibilidades para a materialização dos enunciados. O banco de palavras, o corretor ortográfico e os caracteres nos teclados facilitaram e trouxeram rapidez ao processo de inscrição. Cabe ressaltar, porém, que somente o acesso a esses dispositivos não garante uma boa aprendizagem da escrita; é preciso que as crianças aprendam as suas funções e o modo de elaboração e de reelaboração da escrita para que possa utilizá-los de modo autônomo.

Além do gênero mensagem e do texto narrativo, existem outros que podem ser explorados nos dispositivos digitais e que contribuem para a aprendizagem da linguagem escrita. Nos *smartphones*, por exemplo, é possível a elaboração de listas telefônicas, de agendas, de e-mails e de *blogs*. Por meio de aplicativos da *Microsoft*, utilizar *layouts* prontos para construção de diários, diversos tipos de listas, boletim informativo, folheto, panfleto, catálogo, currículo, receitas, cardápio, calendário, apresentações para exposição oral, planilhas orçamentárias entre outros gêneros. Além dos gêneros textuais escritos há possibilidade de se trabalhar com a produção de gêneros orais, por meio dos gravadores de áudio e de vídeo. Também há a possibilidade de trabalhar com os novos gêneros, por exemplo, os *memes*, que emergem das redes sociais. A maioria desses gêneros também pode ser explorada no *tablet*, no *notebook* ou no suporte papel, portanto, o que se altera, geralmente, são os modos e os recursos utilizados para produzi-los em aplicativos e nos suportes.

Em relação aos limites e às possibilidades no uso dos instrumentos tecnológicos na escola é possível destacar a escassez deles no ambiente escolar, a necessidade de ampliar a formação continuada nessa área para que o professor possa dominar o uso dos recursos disponíveis nesses dispositivos, a falta de desenvolvimento de políticas públicas e a não autorização para o uso em sala de aula. Apesar disso, as atividades de escrita poderiam ser realizadas na sala de informática ou, quando houvesse um projetor, a tela do computador poderia ser projetada na parede da sala; isso possibilitaria a participação de todos os alunos ao mesmo tempo. Nessas situações, poderiam participar ativamente do processo de construção da escrita orientados pelo professor e pelos demais alunos da sala. O uso dos dispositivos pode beneficiar os professores, pois além de ser uma alternativa a mais para o ato de ensinar a escrita, amplia a visão sobre esse instrumento cultural e sobre os gestos. Também possibilita à criança utilizar todos os caracteres que fazem parte do sistema gráfico desde os anos iniciais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. 1. ed. São Paulo: Musa editora, 2004.

AMORIM, Marília. Freud e a escrita de pesquisa: uma leitura bakhtiniana. **Eutomia**. Pernambuco: UFPE, v. II, n. 2, p. 1-19, dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1787>>. Acesso em: 16/08/2017.

ARAÚJO, Júlio César. **Os chats**: Uma constelação de gêneros na internet. 2006. 341f. Tese (Doutorado em linguística) – Centro de humanidades: departamento de letras vernáculas, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8872/1/2006_tese_jcraujo.pdf>. Acesso em: 29 de mai de 2018.

ARENA, Dagoberto Buim. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, n. 32, p. 35-50, set./dez., 2007.

ARENA, Dagoberto Buim. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas: Junqueira e Marin editores, 2010a, p. 169-179.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata. Junqueira...(et al.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de letras, 2010b. p. 13- 44.

ARENA, Dagoberto Buim. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na educação**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 27-38.

ARENA, Dagoberto Buim. Gestos para escrever em documentos oficiais franceses. In: 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014, São João del Rei- MG. **Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. São João del Rei: UF São João del Rei, 2014, v. 3. P. 327-336.

ARENA, Dagoberto Buim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100042&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 16 jun. 2017.

ARENA, Dagoberto Buim. Gestos e alfabetização na era dos aparelhos digitais móveis: um enfrentamento inadiável In: **Formação de professores em perspectiva**. 1. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal de Manaus, 2016, v.1, p. 239-264.

ARENA, Dagoberto Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: MORAES, D. R. Silva;

GUIZZO, A. R.(orgs.). **Coletânea de artigos: Humanidades nas fronteiras**: imaginários e culturas latino-americanas. 1. ed. Foz do Iguaçu: Unila/Unioeste, 2017, v. 1, p. 13-28.

ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Gestos e alfabetização na era dos aparelhos digitais móveis: um enfrentamento inadiável. In: CORRÊA, C. H. A; CAVALCANTE, L. I. P; BISSOLI, M. F. (orgs.) **Formação de professores em perspectiva**. 1. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal de Manaus, 2016, v.1, p. 239-264.

ARENA, Dagoberto Buim. et al. Entre telas e diálogos: O discurso gráfico em construção dialógica. In: **núcleos de Ensino da Unesp**: artigos 2015 [recursos eletrônicos]/ organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. p. 174-194. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd>>. Acesso em: 16 de out de 2016.

ARMENGOL, Terez Durán. Ilustración, comunicación, aprendizaje. **Revista de Educación**, núm. extraordinario, 2005, p. 239-253.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3>>. Acesso em 26 fev. 2018.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. O desenvolvimento da consciência gráfica através do ProCle. In: Secretaria Municipal de Educação Marília. (org.). **À Procura da Compreensão da Língua Escrita**. Marília, 2014. p. 5-22.

BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino Em Re- Vista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/35412/18636>>. Acesso em 10 fev. 2017.

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, C. M. (Org.). **Desafios contemporâneos da educação** (recurso eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?sequence=1>> Acesso em: 18 mai. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. 1. ed. Brasília, 2007.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A Escrita, Irredutível a um código. In: FERREIRO E. e col. **Relações de (In) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOUCHARDON, Serge. Des figures de manipulation dans la création numérique. Protée, Département des arts et lettres, Université du Québec à Chicoutimi, v. 39, n. 1, p. 37-46, 2011. Disponível em: < <https://www.erudit.org/fr/revues/pr/2011-v39-n1-pr5004899/1006725ar/>>. Acesso em 25 jul. 2018.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **Inscrever & apagar**. Cultura escrita e literatura. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. R. L; FRADE, I. C.A.S. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 21-42.

CHRISTIN, Anne Marie. **L' image écrite ou la déraison graphique**. Paris: Flammarion, 1995.

CHRISTIN, Anne Marie. **Poética du blanc**: vide et intervalle dans la civilisation de l'alphabet. Paris: VRIN, 2009.

CHRISTIN, Anne Marie. De l'image à l'écriture. In: CHRISTIN, Anne - Marie (org.). **Histoire de l'écriture**: De l'idéogramme au multimédia. Paris: Flammarion, 2012, p. 9-14.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: Teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CRISTOFOLETI, Rita Cássia; OMETTO, Cláudia Beatriz Castro Nascimento. Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia? A produção imaginária cultivada na escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 51, p. 64-78, Jan./abr., 2016.

CRUZ, Maria. L. O. B. Prefácio. In: SOUZA, F. M; GAMA, A. P. F.(orgs.). **Esferas de usos da linguagem**: Mídias, currículos, novas práticas e tecnologias. São Carlos: Pedro&João Editores, 2011, p. 7-8.

DALCIN, Andrea Rodrigues. Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018. 223f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018.

DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 179-203, mar. 2013.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Vigotski**: Consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Alínea, 2013.

DESBORDES, Françoise. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga**. São Paulo: Editora Ática. 1995.

DONATO, Hernâni. **A palavra escrita e sua história**. 2. ed. São Paulo: Edições melhoramentos, 1951.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João editores, 2010, p. 147-158.

FARACO, Carlos. Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, v. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>> Acesso em: 30 de jun de 2018.

FERREIRO, Emília. e col. **Relações de (In) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercados de letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso- GEGe. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012, p. 19-39.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-56.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, B. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W; CITELLI, B. **Aprender e ensinar como textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A.(Orgs.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.

GANCHÓ, Cândida Vilar. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-180.

GONTIJO, C. M. M; LEITE, S. A. S. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural. **Educ. Soc.** Campinas, v.23, n.78, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a09v2378.pdf> > Acesso em: 03 out de 2018.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 02, p. 35-51, ago./dez. 2014.

GOÉS. M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p. 9-25, abril. 2000

GÓES, Maria Cecília Rafael. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. (1812-1815). Apresentação Marcus Mazzari; tradução Christiane Röhrig; ilustração J. Borges. São Paulo: Cosacnaify, 2012.

HALTÉ, Pierre. **Les marques modales dans le chat: étude sémiotique et pragmatique des interjections et des émoticônes dans un corpus de conversations synchrones en ligne**. Thèse soutenue le 13 décembre 2013 à Luxembourg. [En ligne], mise en ligne le 13 décembre 2013. URL : [<http://www.theses.fr/2013LORR0308>].

IVANOVA, Irina. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Trad. Dóris Arruda C. Cunha e Heber de O. Costa e Silva. **Bakhtiniana** - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, 6 (1) p. 239-267, Ago./Dez. 2011.

JAKUBINSKI, Lev. **Sobre a fala dialogal**. Tradução: Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: Polifonia, Alegoria e o Conceito de Verdade no Discurso Da Ciência Contemporânea. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 315-331.

KOSÍK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e AldericoToríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 9-32.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. A.(Orgs.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013, p. 29-46.

LARTITEGUI, Ana. G. La mirada consciente. Cómo descubrir el valor de la imagen en los libros para niños. In: SALA, R. T.; LORENTE, J. D. D.; CEREZO, J. L. J. (Coord.). **Contar en Aragón: Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil**: Prensas Universitarias de Zaragoza. Huesca, 2006, p. 123-156.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p. 259-284.

LINDEN, Sophia Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução a uma crítica a uma poética sociológica. Tradução EkaterinaVólkova Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MILLER, Stela. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. R.L (org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 9-22.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso- GEGe. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012, p. 151- 168.

MORO, Gláucio Henrique Matsushita. Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas. Estudos da comunicação, Curitiba, v. 17, n. 43, p. 51-65, set. /dez. 2016. Disponível em :<
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view/22552>>. Acesso em 22 jun. 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

ORTÍN, Carlos. La ilustración y la literatura infantil y juvenil. In: SALA, R. T.; LORENTE, J. D. D.; CEREZO, J. L. J. (Coord.). **Contar en Aragón: Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil**: Prensas Universitarias de Zaragoza. Huesca, 2006, p. 183-185.

PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana. Arrais. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In: PRADO, G. V. T; SERODIO, L. A; PROENÇA, H. H. D. M; RODRIGUES, N. C. (Orgs.). **Metodologia narrativas de pesquisa em Educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015, p. 51-73.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. Organização Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Entre a oralidade e a escrita: reflexões esparsas. In: DIETZSCH, M. J. M. (Org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999, p. 63-84.

SALISBURG, Martin.; STYLES, Morag. **El arte de ilustrar libros infantiles**: concepto y práctica de la narración visual. Tradução de Children's Picturebook. Londres, Laurence King Publishing, 2012. Barcelona: Blume, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUCHIER, E. Quelques remarques sur le sens et la servitude de la typographie: pratiques, discours et imaginaires. **Cahiers GUTenberg**, Saint-Martin-d'Hères, n. 46-47, p. 69-98, 2006. Disponível em: < http://cahiers.gutenberg.eu.org/cg-bin/article/CG_2006___46-47_69_0.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SOUCHIER, Emmanuël. Da “lettrure” à tela: ler e escrever sob olhar das mídias informatizadas. Tradução: Dagoberto B. A ; Adriana P. B. A. Ensino Em Re-vista, v. 22, n.1, p. 211-229, jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30722/16782>>. Acesso em : 14 jan. 2016

SOUCHIER. Emmanuël. L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique. **Communication & Langages**, França, n. 107, p. 105-119, jan./mar. 1996. Disponível em:< http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1996_num_107_1_2662?pageid=t1_115>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SOUZA, Nathan Bastos; MIOTELLO, Valdemir. “Eu também sou”: escutar outra (s) voz(es) e alargar nossa compreensão da alteridade. In: BUBNOVA, Tatiana. **Do corpo à palavra**: leituras bakhtinianas. Tradução: Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

TABERNERO, Rosa. “¿De qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?” ilustración, texto e interpretación. In: SALA, R. T.; LORENTE, J. D. D.; CEREZO, J. L. J. (Coord.). **Contar en Aragón: Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil**: Prensas Universitarias de Zaragoza. Huesca, 2006, p. 67-88.

TABERNERO, Rosa. Libros que llevan a otros libros: la literatura “Iluminada” en las bibliotecas escolares. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n.2, p. 315-340, jul./dez. 2013.

TAUVERON, Catherine. A escrita “Literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professor. Trad: Zoia Prestes. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009b

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. **Psicologia. USP** [online]. 2010, v. 21, n.4, p. 681-701. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 de mai de 2015.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da enunciação e Outros ensaios**. Tradução: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, Valenti Nikolaievich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WILLIAMS, Edwin. B. **Do latim ao português**: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1975.

APÊNDICE

LIVROS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS

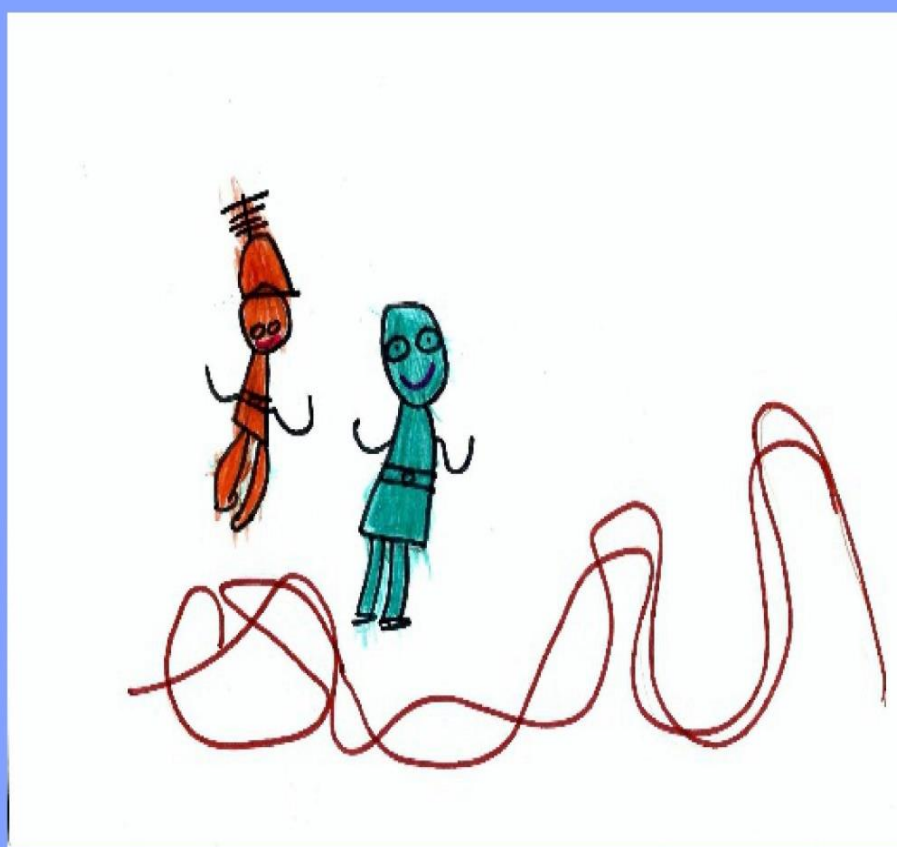
O GATO GUERREIRO



Tauã

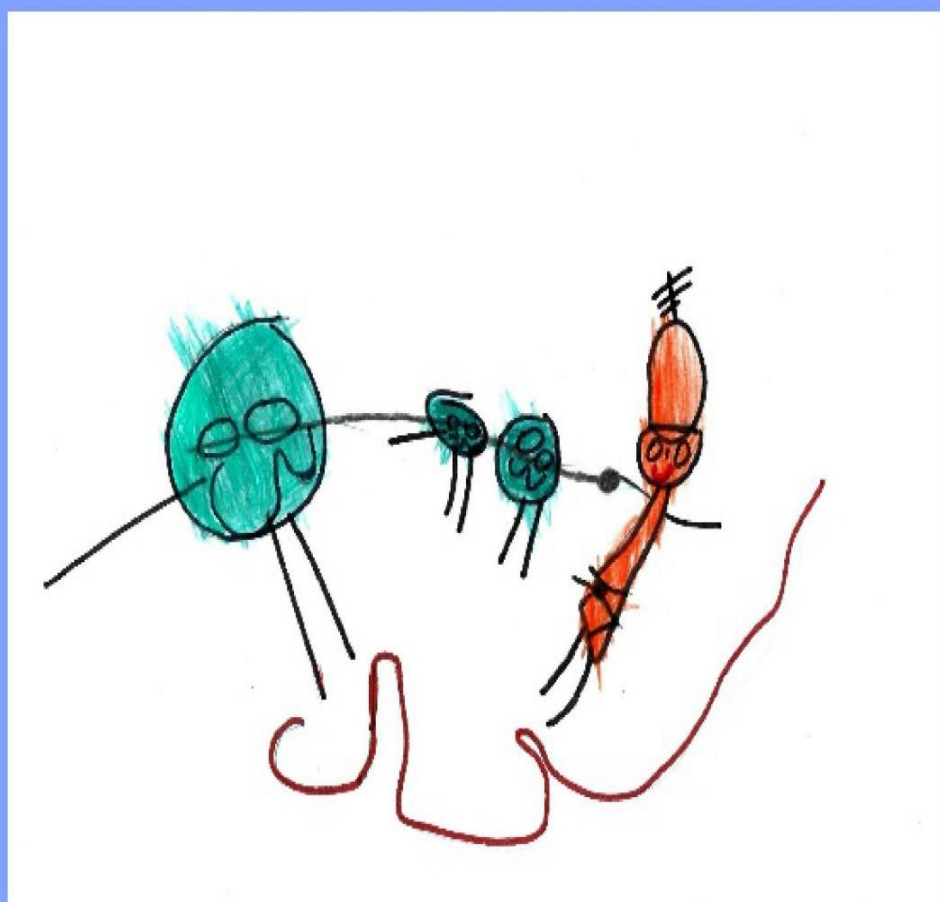
O Gato de Botas estava no deserto, porque tinha sido expulso de casa. Ele quase morreu, porque estava cansado e não tinha água no deserto, mas apareceu o gato, chamado Luva Branca, que era um guerreiro.

- Eu vou te ensinar a lutar, disse Luva Branca.

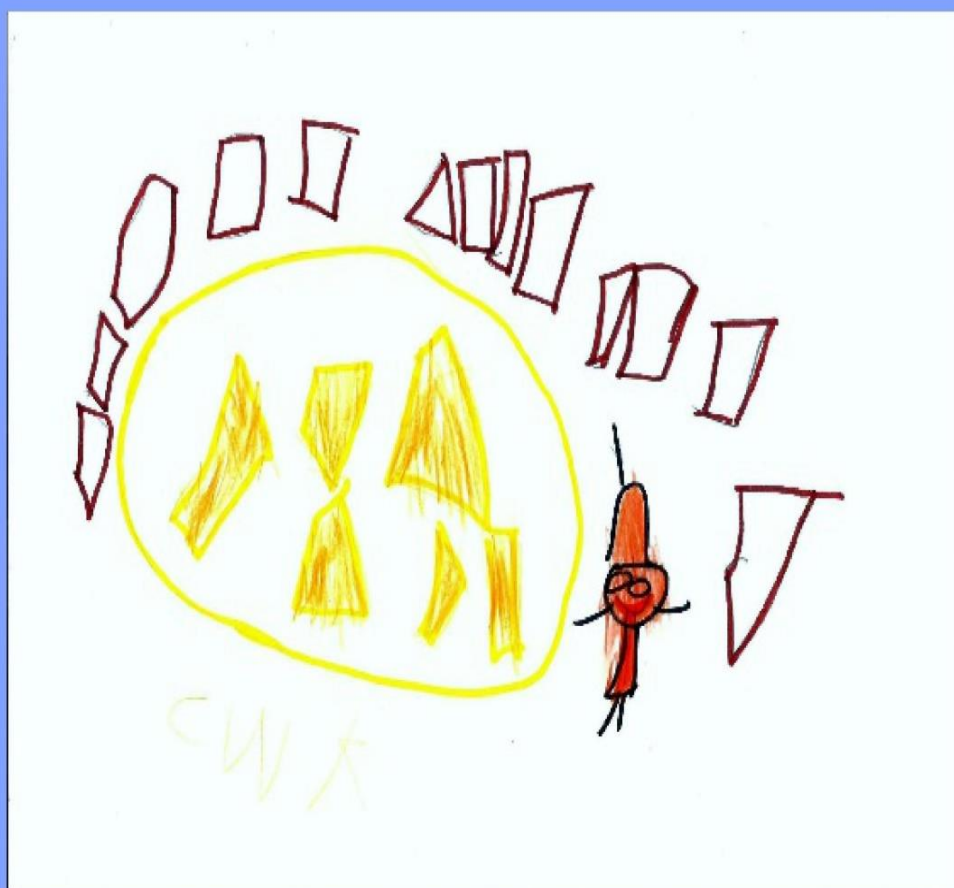


Luva Branca levou o Gato de Botas para lutar contra os vilões que tentaram roubar o tesouro místico de San Lorenzo.

Depois de muito tempo, ele virou um gato guerreiro e aprendeu a se defender.



Um dia, os vilões tentaram roubar o tesouro místico, mas o gato apareceu e lutou com a sua espada e os derrotou. O Gato de Botas pegou o tesouro e o devolveu para o lugar em que estava desde o começo, e continuou na cidade de San Lorenzo.



As 3 guerreiras

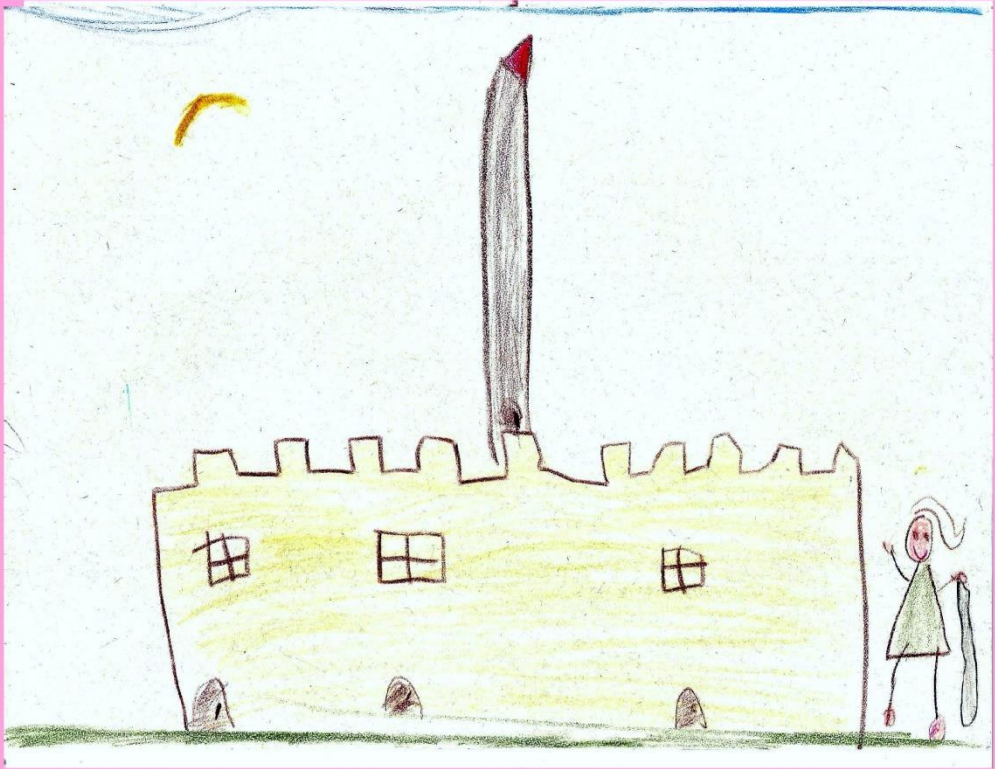


Marcela

MPCV EDITORA

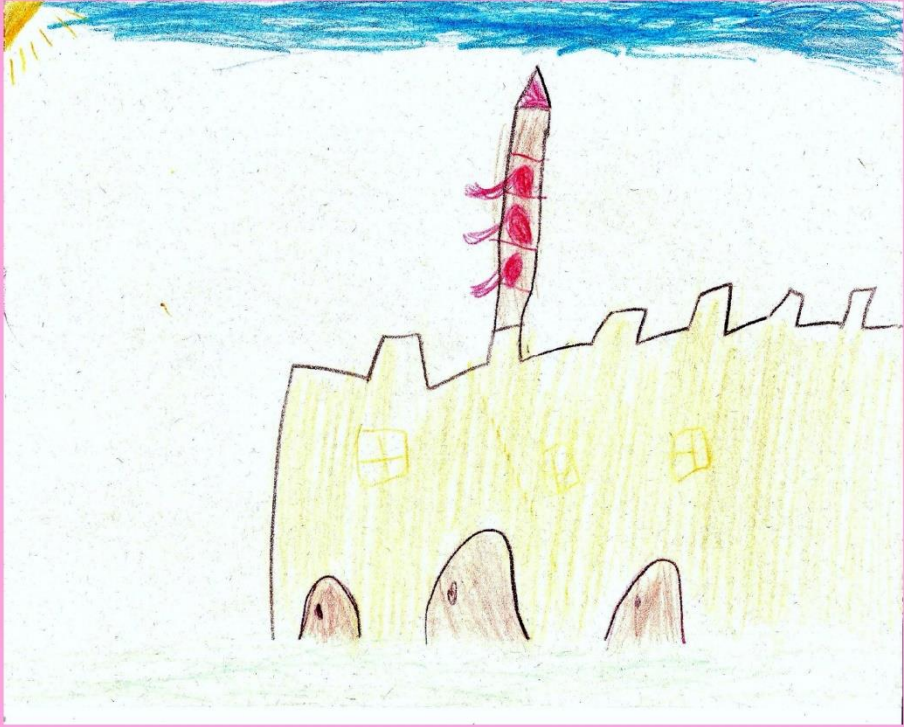
Era uma vez três irmãs que moravam em um castelo com seus pais. Elas eram lindas princesas.

Uma se chamava Bela, a outra se chamava Maria Clara e a outra Duda. Quando elas eram bebês foram roubadas por uma bruxa má.



Elas cresceram pensando
que a bruxa era mãe delas.

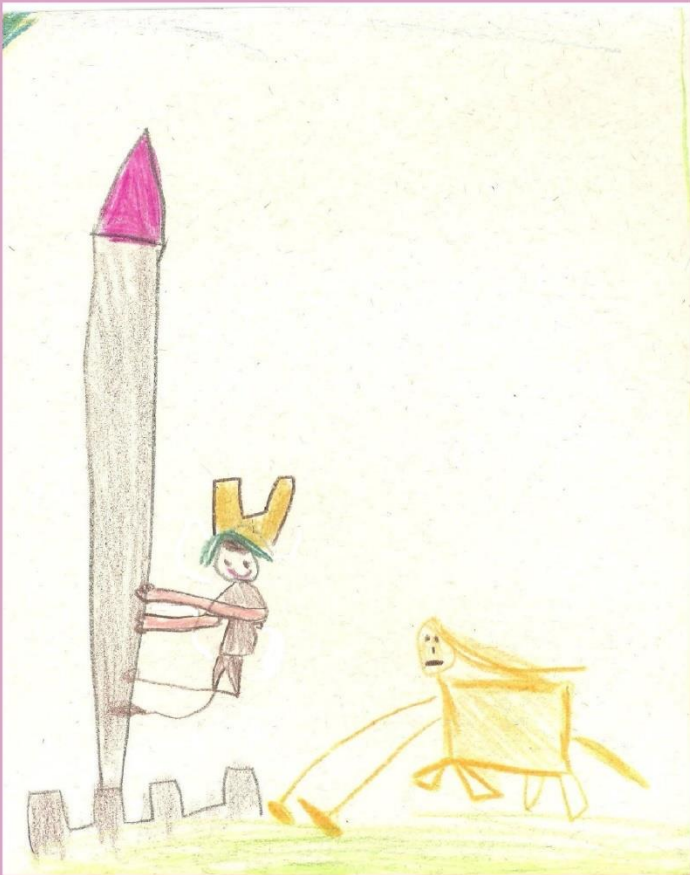
A bruxa não deixava elas
saírem de casa para não
serem descobertas.



Mas um dia, a bruxa saiu e um príncipe passou perto e viu a torre. Ele falou para os servos: - Olhem aquela torre!

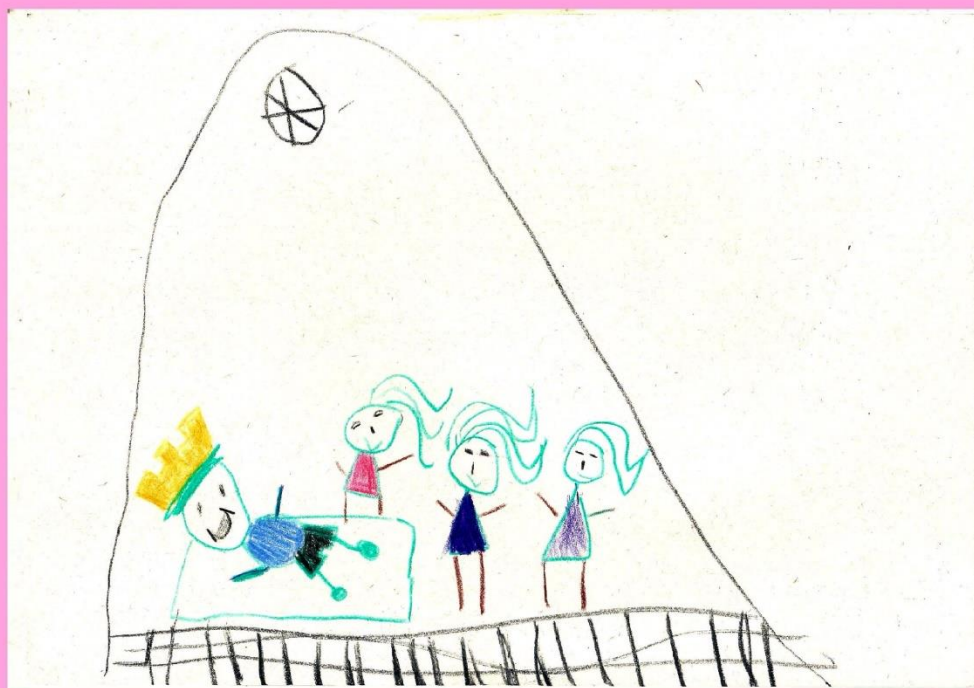


Um dia depois, ele resolveu subir na torre e viu as três princesas.



Elas se assustaram e a Maria Clara pegou uma bandeja e bateu na cabeça dele. Ele desmaiou.

- Ah! Mamãe voltou, vamos esconder ele no armário, disse Maria Clara.



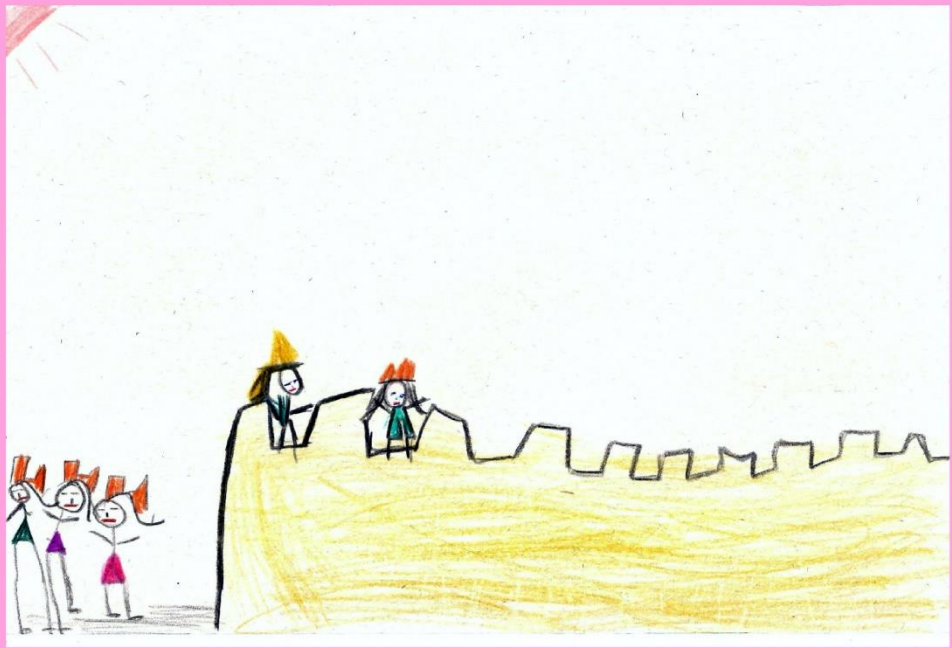
Mas o príncipe despertou, saiu do armário e descobriu que a bruxa não era mãe delas.

O príncipe disse: - Corram meninas, vou levar vocês para o castelo dos seus pais.



O príncipe levou as três princesas para o castelo e elas encontraram seus pais.

As princesas encontraram o amor verdadeiro e viveram felizes para sempre.



MA Editora

As aventuras de João e Maria e o rei gato



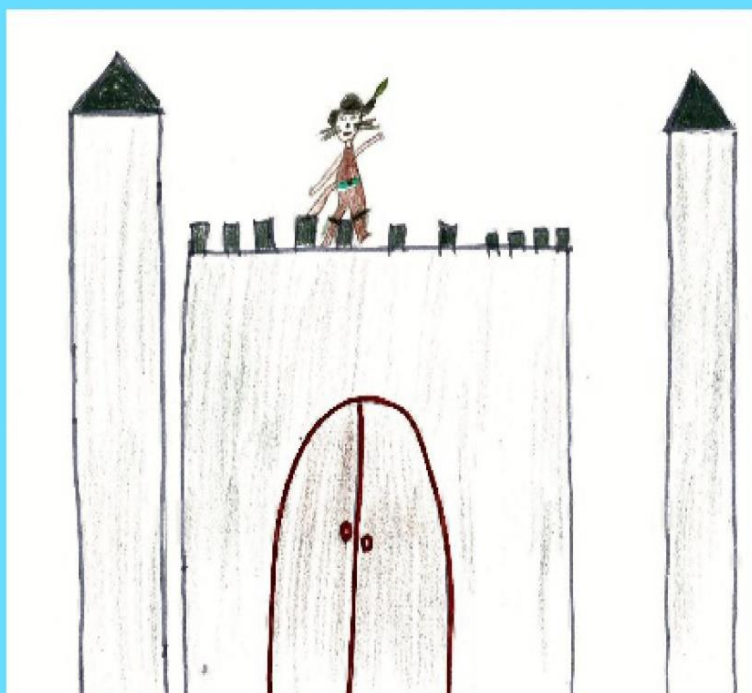
Marcos

CATALOGAÇÃO

. As aventuras de
João e Maria e o Gato de Botas. Marília/
SP: GELA editora, 2016.



Há muito tempo atrás existia um castelo e o rei era o gato de botas.

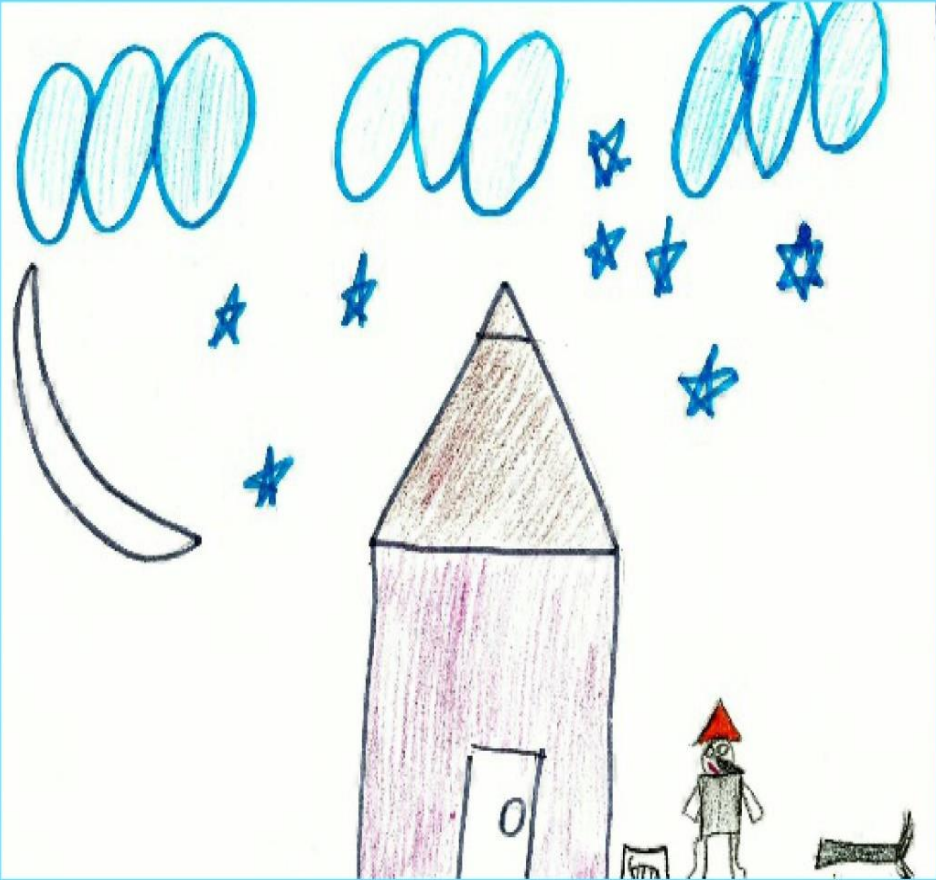


Perto do castelo existia uma floresta de neve e João e Maria moravam nela. E existia uma bruxa que morava embaixo da floresta.



Um dia, ao anoitecer, a bruxa colocou um pão envenenado na porta da casa de João e Maria.

- Agora eu mato esses pestinhas, disse a bruxa.



Ao amanhecer eles foram ver como estava o dia e encontraram um pão e João disse:

- Que delícia!

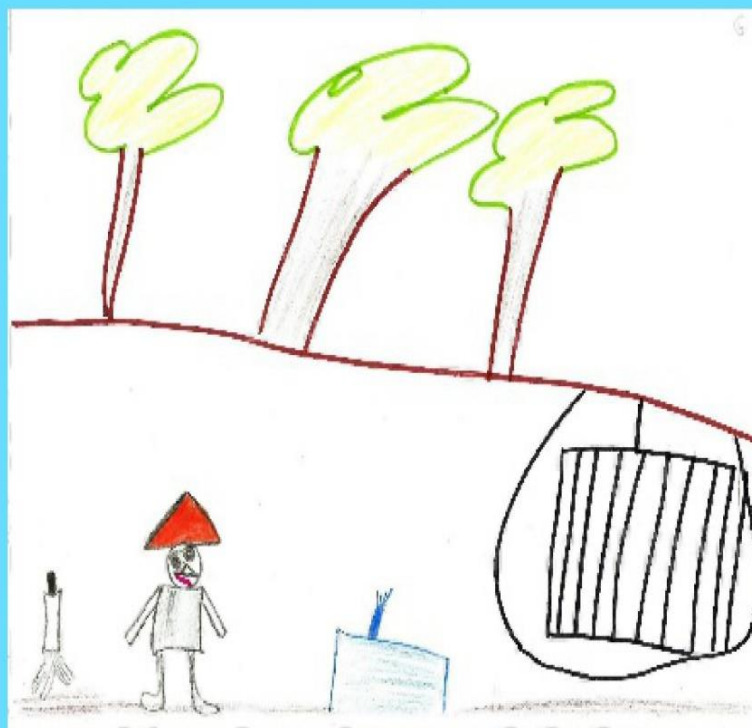


E João dividiu o pão, e comeram e
depois desmaiaram.



O rei gato ficou sabendo que a bruxa deu um pão envenenado para João e Maria, e mandou os guardas do castelo pegarem a bruxa.

- Vão pegar a bruxa, seus molengas, disse o rei gato.



Os guardas acharam que João e Maria estavam mortos e os levaram para o castelo.

Eles acordaram e Maria falou:

- A bruxa deu um pão envenenado e nós desmaiamos.

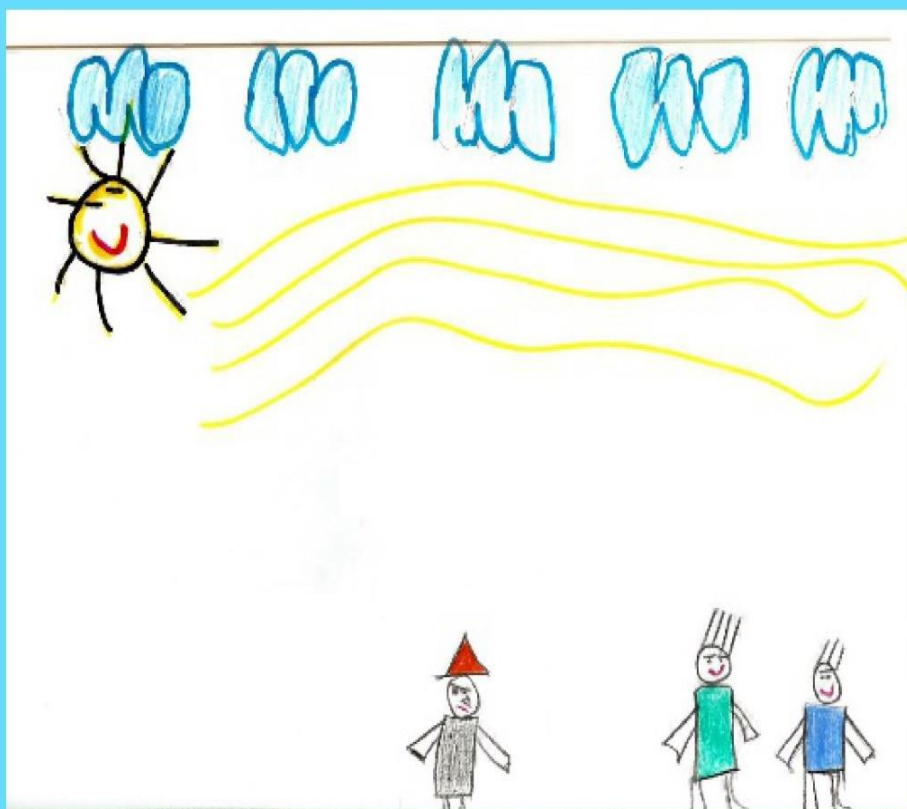
Então o rei gato mandou os guardas procurarem a bruxa, mas eles não conseguiram achar, porque a casa dela era embaixo da neve.



A bruxa fez um feitiço para fazer uma bruxa igual a ela e tentou ver se o rei era o gato de botas.



Então, quando a bruxa viu, virou para trás e os guardas estavam lá.



Eles a levaram para prisão.



16

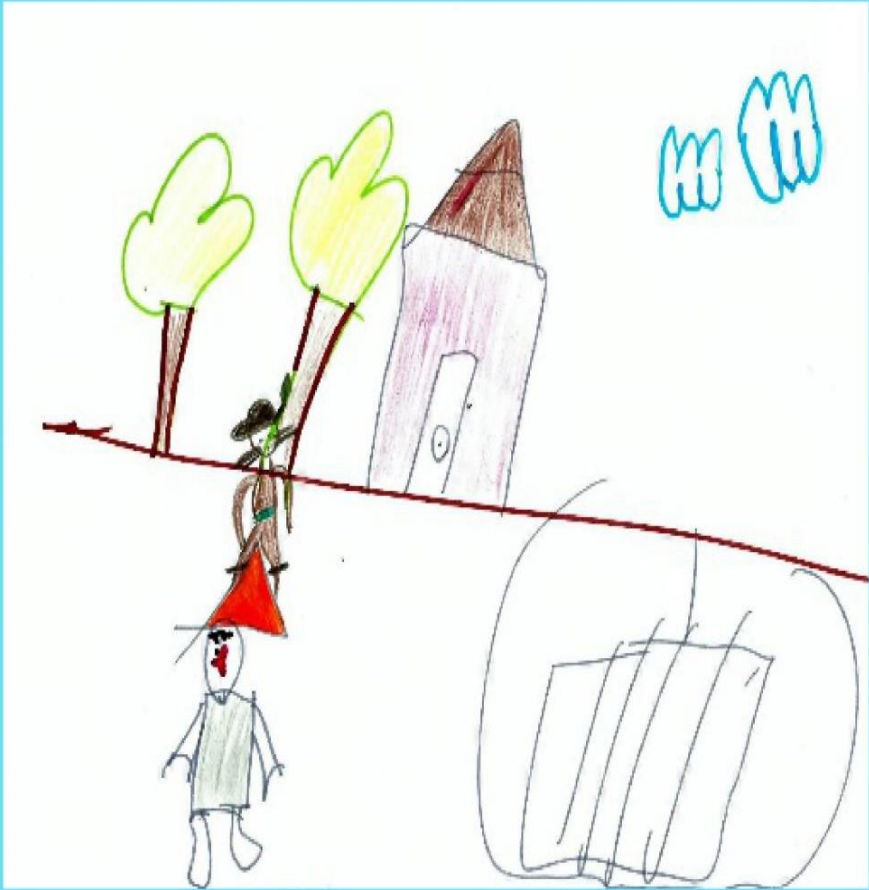
E nesse tempo a bruxa viu tudo o que estava acontecendo e ela tinha uma varinha reserva que usou para quebrar a grade de ferro. Então, ela ficou escondida por muito tempo no castelo.

E nesse tempo ela fez uma poção para envenenar o rei gato. Quando foi tomar sua água, ele desmaiou.

A bruxa falsa levou o rei gato para a casa da bruxa verdadeira. Quando ele acordou, viu que estava preso em uma jaula de feitiço, mas viu o cadeado e com sua garra ele abriu.



Quando a bruxa estava fazendo o feitiço, o rei gato pulou em cima dela e amarrou-a. E ele a levou para o castelo e ela ficou na prisão de segurança máxima.



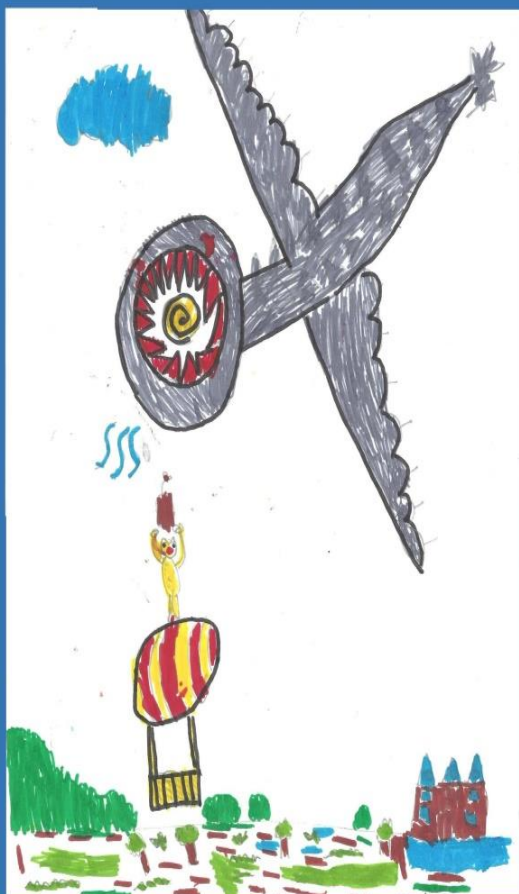
Eles saíram do castelo para uma festa na casa de João e Maria. Depois o rei gato falou para os guardas irem minerar para João e Maria.

O rei gato deu muito ouro para João e Maria. Eles conseguiram muita bebida e muita comida e viveram felizes para sempre.



GELA
Editora

O gato aventureiro



Carlos

CATALOGAÇÃO

. O gato aventureiro.
Marília/SP:Joselma Editora,2016.



Numa terra bem distante um gato de botas que gostava de bichos estava conversando com o rei.

- Eu acho que um dia um dragão vai atacar o castelo, disse o gato.

E o rei ficou assustado e disse:
-você tem certeza ?

- Sim, respondeu o gato.



Depois que conversou com o rei, o gato foi para casa. Quando chegou a sua casa caiu uma chuva estranha de pedra e depois o gato olhou para o céu e viu um dragão imenso.

- De onde veio essa coisa? Pensou o gato.

Daí ele foi para o céu com o seu balão e lutou com o dragão imenso. Ele pegou a sua espada e num piscar de olhos conseguiu derrotar o dragão.



Todos aplaudiram o gato e o rei deu um troféu de ouro para ele.

- Obrigado , gato, por ter matado o dragão, disse o rei.



O gato foi para sua casa e
aproveitou para comer e beber.



Joselma Editora



A flor mágica e a princesa



júlia

CATALOGAÇÃO

_____. A flor mágica
e a princesa. Marília/SP: Eloá editora,
2016.

A flor mágica e a princesa



Era uma vez uma garotinha muito esperta que gostava de pegar flores para mãe. Ela se chamava Isabela e morava em um castelo.



Em um dia, de repente, ela caiu em um buraco.



Depois de algumas horas, um coelhinho encontrou a princesa.

E ela pediu: - Me ajuda a sair daqui, coelhinho!

O coelhinho respondeu, perguntando: - Depois você vai me dar uma coisa em troca?

- Sim, Respondeu a princesa.

- Agora você vai ter que pegar a flor mágica.

Ela perguntou: - Onde fica a flor mágica?

O coelho respondeu: - Lá no jardim das fadas.

Mas a princesa perguntou:

- Por que você não vai lá?

- Oras bolas, é só um favor, disse o coelho.



A princesa falou: - Eu vou lá, mas vai ter que me tirar daqui.

- Ok, eu vou chamar meus amigos coelhos.

Alguns minutos depois os coelhos vieram, todos deram as mãos e pegaram a princesa. Então o coelho disse: - Você tem longa caminhada minha menina!



Eles deram para ela um mapa mágico e ela seguiu o seu caminho. Quando chegou ao jardim, ela perguntou para as fadas:

- Onde está a flor mágica?

A fada respondeu:

- Está à direita.



A princesa não entendeu nada e foi andando de flor em flor.



De repente, ela encontrou a flor mágica,
voltou para a casa e a deu para o coelho.



O livro conta a história de uma menina que viveu grandes aventuras para tentar encontrar uma flor mágica . Para encontrá-la precisou de ajuda de um coelho...



ELOÁ
EDITORA

O homenzinho e a luz azul



Paulo

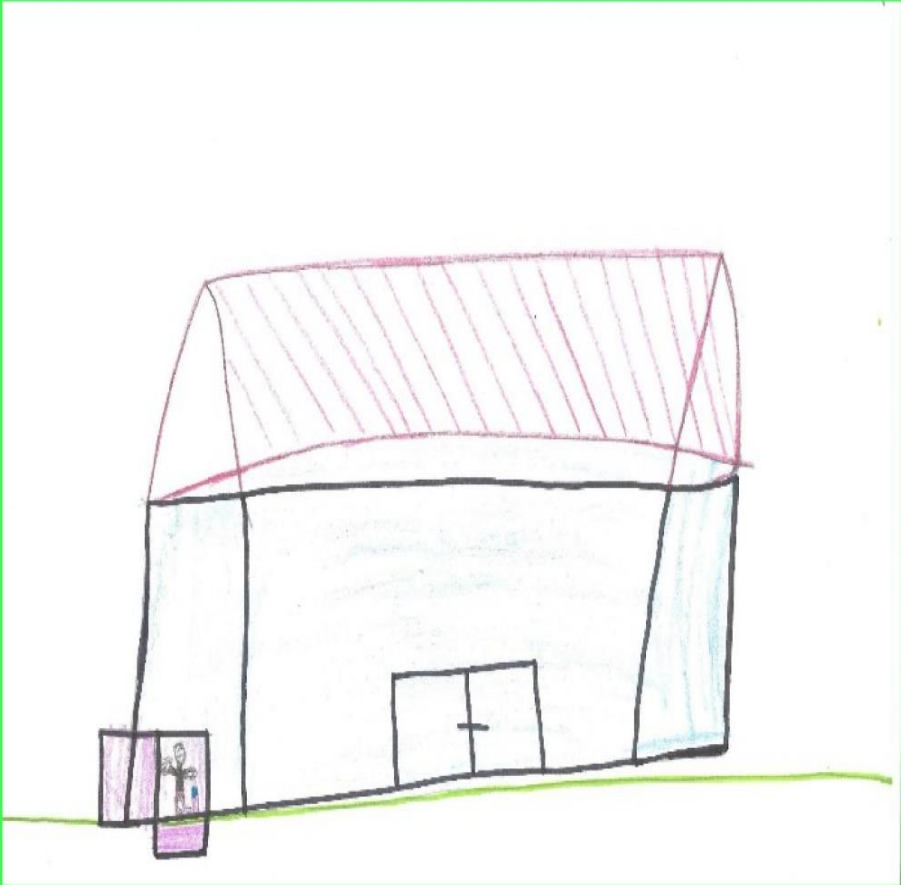
Catálogo

. O homenzinho e a luz azul.

Marília/SP:Junior editora, 2016.



Era uma vez um homenzinho que encontrou uma luz azul mágica na porta de casa.



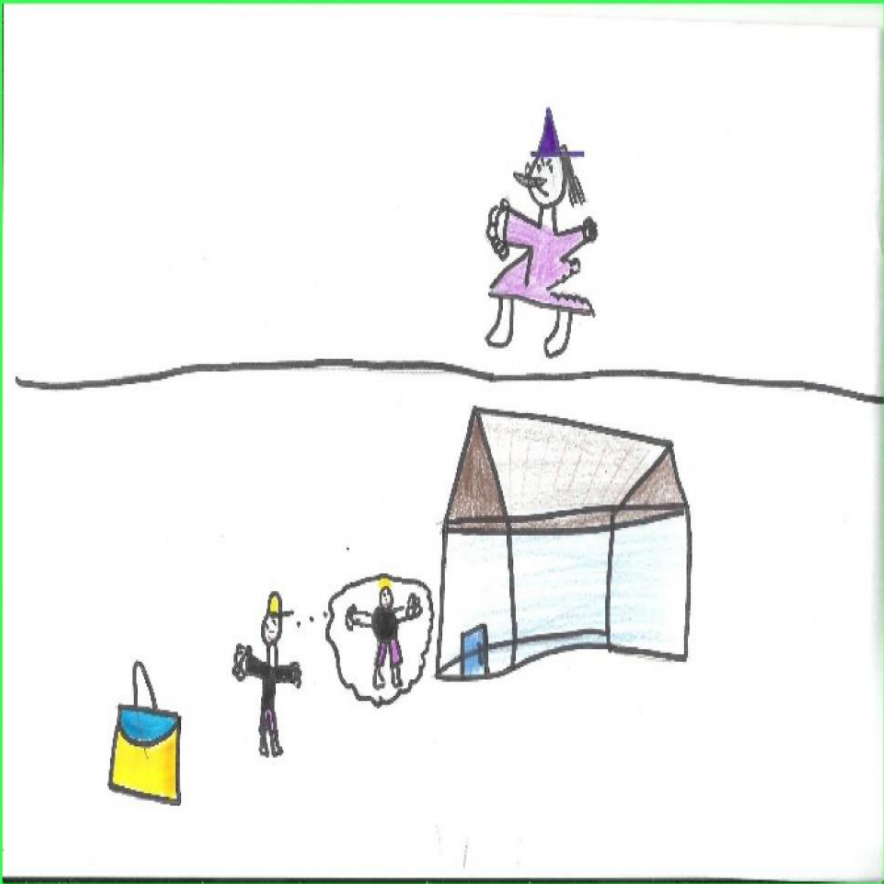
Um dia depois, ele estava andando em uma floresta, quando, de repente, viu uma casa e dentro dela tinha uma bruxa e o seu leão.



O homenzinho viu a porta aberta e resolveu entrar. A bruxa viu o homenzinho e teve uma ideia: - Eu vou cozinhar esse homem para o meu leão comer.



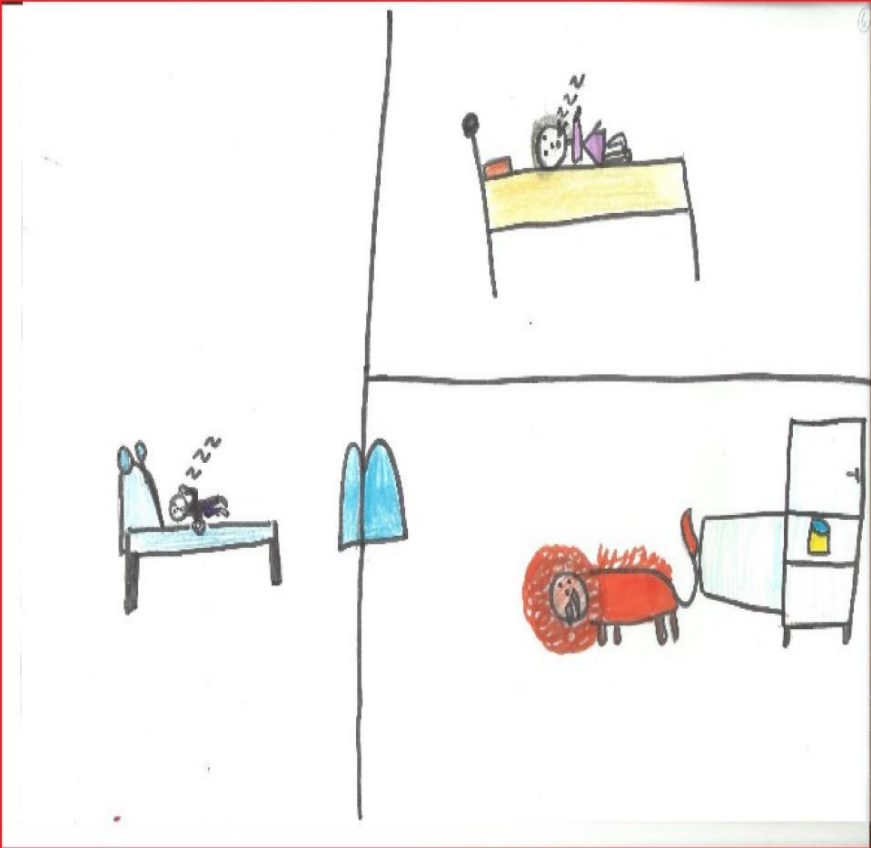
Ela deu muita comida para deixá-lo gordinho para o almoço do leão.



A bruxa o colocou para dormir e guardou a luz azul na geladeira e pediu para o leão vigiar. De repente, ele acordou e viu o leão caindo de sono.

- O que será que o leão está guardando na geladeira? pensou o homenzinho.

O homenzinho descobriu que o leão estava guardando a sua luz mágica e tirou o leão da frente da geladeira para beber água.

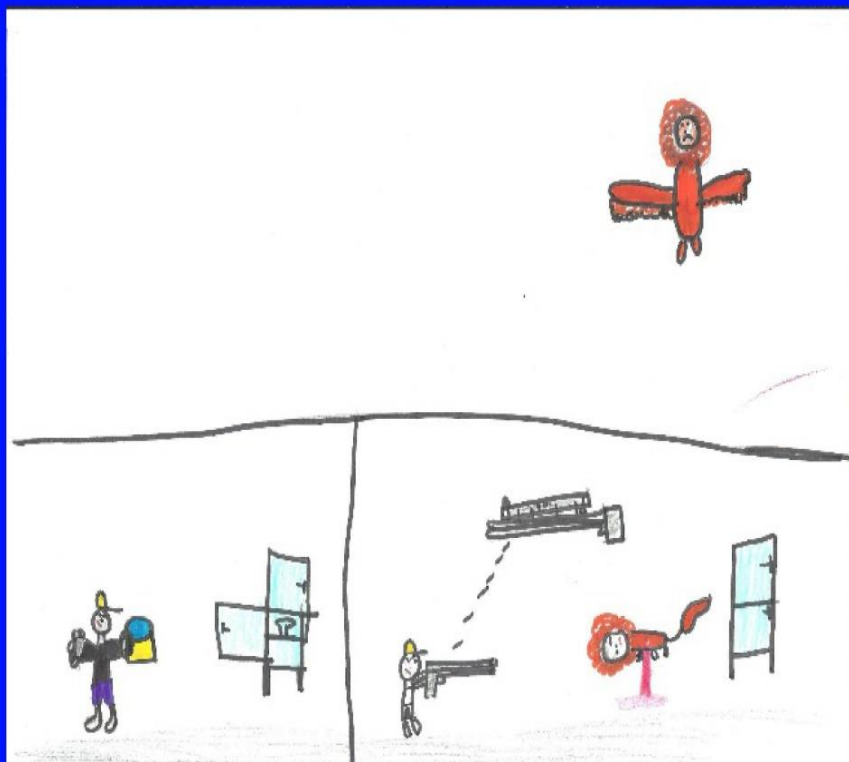


Quando ele abriu a geladeira encontrou a luz azul e ela disse:

- Homenzinho, vamos fugir, porque a bruxa quer te cozinhar para te dar de comer para o leão.

Então a luz azul deixou o homenzinho fazer 3 desejos. O primeiro desejo foi que não estivesse mais gordo. O segundo foi para matar o leão, e o último foi que a bruxa morresse para sempre.

Todos os desejos se realizaram e o homenzinho viveu feliz para sempre, sem a bruxa e sem o leão.



Junior editora