

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

SÔNIA DE OLIVEIRA SANTOS

**AS ESCOLHAS DAS LETRAS E CARACTERES NA ELABORAÇÃO DE
ENUNCIADOS EM CARTAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

MARÍLIA
2013

SÔNIA DE OLIVEIRA SANTOS

**AS ESCOLHAS DAS LETRAS E CARACTERES NA ELABORAÇÃO DE
ENUNCIADOS EM CARTAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista- UNESP - Campus de Marília, na linha *Teoria e Práticas Pedagógicas*, para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília-SP
2013

SÔNIA DE OLIVEIRA SANTOS

**AS ESCOLHAS DAS LETRAS E CARACTERES NA ELABORAÇÃO DE
ENUNCIADOS EM CARTAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista- UNESP - Campus de Marília, na linha: *Teoria e Práticas Pedagógicas*, para obtenção do grau de mestre em Educação.

MARÍLIA
2013

Santos, Sônia de Oliveira.
S237e As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e histórias em quadrinhos / Sônia de Oliveira Santos. – Marília, 2013.
243 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 236-243

Orientador: Dagoberto Buim Arena.

1. Alfabetização. 2. Escrita (Ensino). 3. Língua portuguesa – Ortografia e silabação. 4. Histórias em quadrinhos. 5. Cartas. I. Autor. II. Título.

CDD 411

Banca Examinadora

Dr. Dagoberto Buim Arena – UNESP/Marília

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – UNESP/Marília

Dra. Maria Rosa Rodrigues Martin de Camargo – UNESP/Rio Claro

Suplentes:

Dra. Stela Miller – UNESP/Marília

Dra. Renata Junqueira de Souza – UNESP/ Presidente Prudente

Marília-SP
2013

AGRADECIMENTOS

A Deus por mais essa realização e por ser meu refúgio nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Celso e Maria, meu porto seguro, por todo o apoio, amor, cuidado, paciência e pelos ensinamentos.

Aos meus irmãos Rute, Ismael, Marcos, Léia, Dulcinéia, Odicéia, minha cunhada Jane e aos meus queridos sobrinhos Felipe, Vinícius, Mateus, Guilherme e Yasmin pelo incentivo, amor e amizade.

Ao professor Dr. Dagoberto Buim Arena, pelos seis anos de orientação, atenção, incentivo e paciência, por ser um exemplo de professor, orientador e principalmente de Ser humano. Sou imensamente grata por cada minuto de conversa, seja nos momentos de orientação, nos intervalos de aulas, seja nos corredores da universidade. Foram seis anos de grandes aprendizagens. Agradeço por ter sido o interlocutor real durante a construção deste trabalho e por despertar em mim a paixão pelo conhecimento.

À professora Dra. Cyntia Graziella Guizelim S. Giroto e à professora Dra. Maria Rosa Rodrigues Martin de Camargo por aceitarem o convite de participar do exame de qualificação e da defesa deste trabalho, e pelas preciosas contribuições.

À minha grande amiga Aline Maciel pela paciência, pelo incentivo, carinho e por ter sido tão presente nos momentos de construção deste trabalho. Sou grata por todas as palavras de apoio nas horas do desespero e também por todas as conversas nos intervalos de uma escrita a outra.

À minha amiga Munique Massaro pelo incentivo, companheirismo, pelas horas e horas de conversa e pelos conselhos.

Aos meus amigos Elizângela Siqueira e Jhonatas Ferreira pela amizade e por todo o apoio e suporte técnico.

À minha amiga Lidiane Sanvidor pela preciosa amizade e por todos os momentos compartilhados.

À minha amiga Aline Cavalcanti pelo carinho, incentivo e pela amizade.

À minha amiga Angela H. Claro Bembem pela amizade e por toda a ajuda.

À minha amiga Nanci Madalena pela amizade e pelos momentos de desabafo.

Às amigas Cristiany Gomes Miguel e Grazielle Mello pela amizade e por serem ótimas companheiras de viagem.

Às amigas Naiane Rufino, Adriana Naomi sempre presentes em meu coração e Vanessa Prado pelo incentivo e por sua disposição em me ajudar.

Às crianças, sujeitos da pesquisa, pelo aprendizado. Sem elas este trabalho não existiria. Enfim, a todos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve o propósito de compreender os recursos utilizados pelas crianças quanto às escolhas das letras e caracteres durante o ato discursivo. O objetivo geral foi o de analisar o processo de apropriação da escrita por meios das cartas pessoais e história em quadrinhos. Os objetivos específicos foram os de compreender como se dá o processo de escolhas na apropriação da língua escrita por crianças no início da alfabetização; analisar se as escolhas são feitas com base somente na oralidade ou se utilizam outros critérios durante o ato de escrever; analisar como as crianças se apropriam da escrita por meio dos gêneros textuais *carta* e *história em quadrinhos*; compreender como as crianças utilizam o computador no momento de escrita, especificamente o uso do teclado e dos programas *Word* e *Hagáquê*, utilizados para a criação das cartas e das histórias em quadrinhos e, por fim, compreender a importância do *outro* durante o ato discursivo. A pesquisa teve como base os pressupostos teóricos defendidos por Bakhtin sobre *linguagem, enunciação, gênero do discurso e a importância do outro*, e para compreender o desenvolvimento da escrita e como se dá sua apropriação. O apoio teórico foi dado por alguns autores da Teoria Histórico Cultural, e em estudos de autores da Linguística, entre eles, Desbordes, Catach e Bajard. A pesquisa-ação foi a metodologia de base utilizada na geração dos dados. A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Estadual, localizada na Cidade de Marília. Participaram como sujeitos cinco crianças, três do 1º ano e duas do 2º ano do ensino fundamental. Os dados foram gerados na relação entre as crianças e a pesquisadora, no período de março a dezembro de 2012, por meio da escrita de cartas e da construção de histórias em quadrinhos, além de entrevistas com as crianças e com os pais. Os instrumentos utilizados na gravação dos dados foram os de áudio, vídeo e computador; os de análises vieram da microgenética, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, e da análise de discurso na perspectiva de Bakhtin. Os dados foram organizados com base em núcleos temáticos, de acordo com Padilha, elaborados a partir dos dados gerados: *escolhas com base em caracteres; escolhas com base nas palavras conhecidas visualmente; escolhas dos caracteres/letras e escolhas das letras relacionadas a fonemas*. Os resultados indicam que as crianças utilizam diversos recursos ao escrever e que se apropriam da escrita com todas as regras e convenções, quando inseridas em situações discursivas, e, além disso, foi possível constatar que durante o ato de escrever não há somente a preocupação com a relação grafofônica.

Palavras-chave: Alfabetização. Apropriação da escrita. Sistema Gráfico. Cartas pessoais. História em Quadrinhos.

ABSTRACT

The research that resulted in this thesis was aimed at achieving a greater understanding of the resources employed by children regarding their choices of letters and characters during the discursive act. The overall objective was to analyze the process of appropriation of writing by means of personal letters and comics. The specific objectives were to understand how the process of choosing in written language appropriation takes place for children in early literacy; to examine whether choices are made based solely on orality or other criteria are used during the act of writing; to analyze how children use writing in the genres *letter* and *comics*; to understand how children use the computer at the time of writing, particularly the use of the keyboard, the text editor MS Word and the comics editor HagiQuê; and finally to understand the importance of the *other* during the discursive act. The research was based on the theoretical assumptions advocated by Bakhtin about *language, enunciation, discourse genres* and *the importance of the other*, to understand the development of writing and how its appropriation takes place. Further theoretical support was given by a number of Cultural-Historical Theory authors and by studies from Linguistics authors, among them, Desbordes, Catach and Bajard. Action research was the basic methodology used in generating the data. The field research was conducted at a State School, located in the city of Marília, São Paulo State. The subjects were five children: three from the first year and two from the second year of Elementary School. The data were generated in the interactions between the children and the researcher, within the period from March to December 2012, through letter writing and the making of comics, as well as through interviews with children and parents. The tools used in data collection were audio and video recording along with a computer; tools for analysis came from the microgenetic method, based on Cultural-Historical Theory, and Bakhtin's discourse analysis. The data were organized around thematic units, according to Padilha: *character-based choices; choices based on visually recognized words; character/letter choices; and phoneme-related letter choices*. The results indicate that children make use of many resources to write and that they appropriate writing with all its rules and conventions when inserted in discursive situations. Besides, it was verified that during the act of writing there occur concerns other than not just the ones related to the graphophonic correspondence.

Keywords: Literacy. Appropriation of writing. Graphic System. Personal letters. Comics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – HagáQuê (tela inicial)	57
Figura 2 – Interface do HagáQuê com barras	58
Figura 3 - Escrita final da primeira história de José (22-08-2012)	107
Figura 4 - Escrita final da segunda história de Juliana (29-11-2012).....	112
Figura 5 - Trechos da escrita e reescrita da segunda história de José (22-08-2012).....	113
Figura 6 - Trechos da escrita e rescrita da segunda história de José (07-11-2012).....	115
Figura 7 - Primeira carta escrita por Victor sem intervenções. (23-05-2012).....	139
Figura 8 - Reescrita da primeira carta escrita por Victor (08-08-2012)	140
Figura 9 - Primeira carta escrita por Mariana sem intervenções (23-05-2012).....	143
Figura 10 - Reescrita da primeira carta escrita por Mariana (23-05-2012).....	144
Figura 11 -Trecos da escrita da primeira história em quadrinhos de Victor sem intervenções. (16-05-2012).....	145
Figura 12 -Trecos da reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (16-05-2012)	145
Figura 13 -Trecho da escrita da segunda história em quadrinhos de Victor (06-06-2012)...	146
Figura 14 -Trecho da reescrita da segunda história em quadrinhos de Victor (06-06-2012).	146
Figura 15 -Trecho da escrita da primeira história em quadrinhos de Felipe (28-03-2012)....	148
Figura 16 -Trecho da reescrita da primeira história em quadrinhos de Felipe (28-03-2012).	148

Figura 17- Escrita da segunda história em quadrinhos de Mariana sem intervenções (15-08-2012).....	156
Figura 18- Reescrita da segunda história em quadrinhos de Mariana com intervenções. (29-09-2012)	157
Figura 19- letra serifada e sem serifa	163
Figura 20- Trechos da escrita e reescrita da segunda história em quadrinhos de Victor (06-09-2012).....	164
Figura 21- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Juliana (13-06-2012)	167
Figura 22- Carta escrita por Victor (05-12-2012)	171
Figura 23- Trechos da primeira carta escrita por Mariana (23-05-2012).....	180
Figura 24- Trechos da primeira carta escrita por Victor (08-08-2012).....	181
Figura 25- Trechos da segunda carta escrita por Victor (07-11-2012)	188
Figura 26- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (14-03-2012).....	188
Figura 27- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (28-03-2012).....	190
Figura 28- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (28-03-2012).....	191
Figura 29- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (25-04-2012).....	194
Figura 30- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Mariana (04-10-2012)	195
Figura 31- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Mariana (04-10-2012)	196
Figura 32- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (09-05-2012).....	201

Figura 33- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (09-05-2012).....	202
Figura 34- Trechos da escrita da primeira história em quadrinhos de José (02-05-2012)	203
Figura 35- Trechos da primeira carta escrita por José (06-06-2012)	206
Figura 36- Trechos da primeira carta escrita por José. (06-06-2012)	207
Figura 37- Trechos da primeira carta escrita por Victor. (05-12-2012).....	213
Figura 38- Trechos da primeira carta escrita por José. (17-10-2012)	214
Figura 39- Trechos da primeira carta escrita por Victor. (01-06-2012).....	215
Figura 40- Trechos da primeira carta escrita por Victor. (04-10-2012).....	216
Figura 41- Trechos da primeira carta escrita por Felipe. (18-10-2012).....	218
Figura 42- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (16-05-2012).....	221
Figura 43- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Mariana (04-10-2012)	223
Figura 44- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (18-04-2012).....	223
Figura 45- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (02-05-2012).....	227
Figura 46- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (02-05-2012).....	229
Figura 47- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Juliana (09-05-2012)	229
Figura 48- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (09-05-2012).....	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	51
Quadro 2- Informações sobre a situação social e cultural da família dos participantes da pesquisa	52
Quadro 3 – Caracterização das cartas escritas pelas crianças	55
Quadro 4 – Caracterização das histórias escritas pelas crianças	60

LISTA DE FOTOS

- Foto 1**-Amigos de sala lendo a segunda história de José (06-12-2012)..... 116
- Foto 2**- Mariana lendo a sua segunda história para a amiga na sala de aula (04-10-2012) .. 116
- Foto 3**-Após a leitura, as crianças deixaram a história de Mariana e a de José em cima da mesa e continuaram as atividades..... 117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 Relações de independência entre o escrito e o oral: o problema das unidades.....	19
1.1 Breve história da escrita e formação do alfabeto	20
1.2 Língua escrita versus oralidade	26
1.3 Surgimento do espaço e o conceito de palavra.....	31
1.4 O ensino da ortografia com base na própria escrita	40
2 Metodologia.....	44
2.1 Pesquisa-ação	44
2.2 Local e sujeitos da pesquisa.....	48
2.2.1 Escolha da escola e seleção dos sujeitos	48
2.2.2 Caracterização dos sujeitos.....	51
2.3 Procedimentos de geração de dados	52
2.3.1 Cartas	53
2.3.2 História em quadrinhos	56
2.3.3 Entrevista	60
2.4 Procedimentos de gravação de dados	61
2.5 Procedimentos de análise dos dados	62
3 Gênero Discursivo E O <i>Outro</i> Na Construção De Enunciados.....	68
3.1 Concepção de linguagem e de escrita	68
3.1.1 Conceitos de escrita na escola e no entorno: as manifestações das crianças.....	77
3.2 Composição dos gêneros com as crianças	85
3.3 Origem e característica do gênero epistolar	86
3.3.1 A carta e o <i>outro</i> na construção de enunciados	91
3.4 Origem e característica da História em quadrinhos.....	102
3.4.1 Criação das histórias em quadrinhos orientada pelo <i>outro</i>	105

4 As escolhas para grafar a escrita convencional: Caracteres do teclado e palavras conhecidas visualmente	123
4.1 O computador e a escrita	123
4.1.1 Escolha com base nas fontes caracteres	125
4.1.2 O gênero epistolar e as escolhas dos caracteres	133
4.1.3 A criação da história em quadrinhos e as escolhas dos caracteres	144
4.2. Escolha com base nas fontes palavras conhecidas ou vistas no entorno	160
5 Escolha do caractere /letra durante o ato discursivo	174
5.1 Escolhas das letras durante a escrita do Gênero Epistolar.....	176
5.2 Escolhas das letras durante a escrita das Histórias em Quadrinhos	188
5.3 Escolhas das letras com critérios baseados nos fonemas	204
CONCLUSÃO.....	232
REFERÊNCIAS	236
APÊNDICE	244

INTRODUÇÃO

Pesquisadora- José, o que é escrever?

José- Nossa! Que pergunta difícil!

Pesquisadora- O que você acha que é escrever?

José- Eu acho chato. (Entrevista 05-12-2012).

Essa fala não pertence apenas a José, porque representa as vozes de crianças em salas de aulas, de jovens que concluíram a educação básica e que chegaram às universidades. Tendo como apoio a fala de José, descrevo minhas inquietações e o interesse pelo tema em questão. Também faço dela a minha voz, porque diversas vezes chorei diante a uma folha em branco, sem conseguir escrever uma só linha. Lembro-me de um dia em que estava em uma aula de redação em um cursinho pré-vestibular e me vi na difícil tarefa de escrever; enquanto os colegas de sala entregavam suas redações eu permanecia ali paralisada com o lápis na mão e a folha em branco. O meu desespero era tão grande que eu só consegui chorar e no final entreguei a folha em branco, alegando que não estava me sentindo bem, mas no fundo sabia que não era por falta de ideias, já que elas estavam ali, mas não havia aprendido como expressá-las. O que aconteceu comigo e acontece com muitos é que não aprendemos a escrita como um instrumento do pensamento, mas apenas a transposição de sons em letras. Hoje estou consciente de que a culpa de não ter aprendido a escrever não é minha, mas de todo um ensino equivocado, que reduz a ato de escrever a um simples ato motor, desprovido de sentido e sem nenhuma relação com a língua viva. Diante disso pergunto: *Será que o ato de escrever é realmente chato? Ou será que o que José considera chato é essa “escrita” já massificada pela tarefa escolar?* (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 185).

Conforme o relato, a questão sobre o processo de escrita já me angustiava antes mesmo do ingresso no curso de Pedagogia. Ao fazer uma retrospectiva da minha trajetória acadêmica, vejo que o interesse por esse objeto de estudo aparece logo no primeiro ano de graduação, quando abordei o tema em minha primeira monografia escrita para disciplina de metodologia, mas as inquietações se intensificaram no terceiro ano do curso, quando participei do projeto *cartas e memória cultural: apropriação da escrita e participação social*, vinculado ao Núcleo de Ensino UNESP-Marília, sob a orientação do professor Dagoberto Buim Arena. A participação no projeto me permitiu o contato direto com as crianças que estavam no início da apropriação da escrita. Foi

nesse período que meus questionamentos acerca desse tema aumentaram. Com base nos dados gerados no projeto desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso sobre as escolhas realizadas pelas crianças ao grafar a escrita convencional, inseridas em situações reais de elaboração de enunciados para o *outro*, o amigo correspondente. Elas se apropriavam da escrita e ao mesmo tempo dos recursos linguísticos. Essa pesquisa revelou também que, mesmo no início do processo de apropriação, elas escrevem enunciados repletos de sentido e a atividade com as cartas não é vista por elas como uma tarefa escolar desprovida de sentido. Os dados indicaram a importância da apropriação da escrita, por meio dos gêneros textuais em situações reais de comunicação discursiva. Conforme destaca Bakhtin, as formas da língua são apropriadas somente nas formas de enunciações e essas formas se concretizam por meio dos gêneros do discurso, que passam a fazer parte da experiência e da consciência do sujeito vinculadas a outras consciências. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

As relações estabelecidas no ambiente escolar não propiciam condições favoráveis para que as crianças se apropriem da linguagem, seja ela oral ou escrita como instrumento de constituição do pensamento, uma vez que é ensinada desvinculada da vida e das relações sociais. Com base nos pressupostos teóricos bakhtinianos, Faraco destaca que “[...] todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” (FARACO, 2009, p. 126). Nessa concepção, a linguagem não existe fora da vida e nem fora das relações. Para Bakhtin, “A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência – a linguística – e ser interpretada apenas por métodos linguísticos.” (BAKHTIN, 2011, p. 324). A língua é instrumento essencial na constituição dos sujeitos e na apropriação dos objetos culturais criados pelo homem, mas isso só ocorre quando é aprendida na relação entre sujeitos. É nos momentos de interação que as crianças se apropriam das funções sociais desses objetos, portanto, o papel do mediador é apresentar essas funções. Diante disso, o papel do professor é ensinar os usos sociais da língua escrita em suas particularidades. O processo de educação escolar é mais amplo do que o ensino de conteúdos, pois o que se ensina na escola deve ser algo relevante para a vida por possibilitar a inserção dos sujeitos nas diferentes esferas sociais. Conforme destaca Arena

A inconsciência das funções do uso da língua escrita promove implicações pedagógicas confusas como a de ensinar as crianças a escrever letras descoladas da palavra; a palavra do enunciado, o enunciado do discurso, e o discurso de seu gênero, conforme sua função. (ARENA, 2009, p. 5).

Diante disso, parece ser importante ensinar o uso da língua escrita, uma vez que as crianças aprendem o sistema gráfico, nos momentos de construção de enunciados, por meio do uso dos diferentes gêneros presentes na sociedade. O ato de escrever vai além do ensino de letras, palavras ou frases soltas, porque está relacionado com as construções de enunciados repletos de sentido e com isso são estabelecidas as relações dialógicas, mas “A relação com a coisa (em sua materialidade pura) não pode ser dialógica (isto é, não pode ser uma conversa, discussão, acordo, etc.). A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica.” (BAKHTIN, 2011, p. 327). Logo, o ensino da língua escrita como algo puramente mecânico é desprovido de sentido e sem compreensão. Mas lamentavelmente, na escola

[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (SMOLKA, 2012, p. 48).

Esse ensino baseado nas aquisições de elementos puramente técnicos produz uma ação que não provoca transformação no sujeito, uma vez que não é levado a agir conscientemente na atividade de escrita; isso contribui para sua exclusão e alienação. Conforme destaca Bakhtin (1992, p. 108), a apropriação da língua não se dá por simples transmissão, porque o indivíduo não a recebe pronta, mas participa ativamente do processo contínuo de transformação, quando mergulhado na corrente de comunicação discursiva. Somente imersa nessa corrente, a criança se apropria da língua escrita e dos recursos linguísticos para grafar a escrita convencional. Cabe ressaltar que o recurso linguístico é apenas um meio, tendo em vista os objetivos extralinguísticos do enunciado todo. (BAKHTIN, 2011, p. 313).

Diante do exposto, a pesquisa tem por objetivo geral analisar o processo de apropriação da escrita por meios das cartas pessoais e história em quadrinhos e

compreender as escolhas realizadas pelas crianças durante o ato discursivo. Os objetivos específicos são os de compreender como se dá o processo de escolhas na apropriação da língua escrita por crianças no início da alfabetização; analisar se as escolhas são feitas com base somente na oralidade ou se as crianças utilizam outros critérios durante o ato de escrever; analisar como as crianças se apropriam da escrita por meio da construção dos gêneros textuais *carta* e *história em quadrinhos*; compreender como as crianças utilizam o computador no momento de escrita, especificamente o uso do teclado e dos programas *Word* e *Hagáquê*, utilizados para a criação de cartas e as histórias em quadrinhos e, por fim, compreender a importância do *outro* durante o ato discursivo.

Com o intuito de alcançar os objetivos aqui descritos, utilizei a pesquisa-ação como metodologia de base, por possibilitar o contato mais próximo com os sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual, localizada na Cidade de Marília. Os sujeitos foram cinco crianças, três do 1º ano e duas do 2º ano do ensino fundamental. A geração dos dados foi realizada entre março e dezembro do ano de 2012. Nesse período, as crianças trocaram cartas pessoais com crianças de outras cidades e elaboraram histórias em quadrinhos.

Para apresentar os resultados, esse trabalho foi organizado em cinco capítulos.

No primeiro consta, de forma breve, a história da escrita e a formação do alfabeto, discussões acerca da autonomia da língua escrita em relação à língua oral, o surgimento de caracteres¹ como o espaço e o ensino da ortografia com base em estudos de alguns teóricos da linguística, como Bajard (1992, 2002, 2005, 2006, 2009, 2013), Desbordes (1995) e Catach (1996) entre outros.

No segundo, apresento os pressupostos metodológicos concomitantemente com as discussões dos dados, com a definição da metodologia, a caracterização do local e dos sujeitos participantes, descrição dos procedimentos de geração e de gravação dos dados, e as escolhas metodológicas para a sua análise.

O terceiro capítulo tem por objetivo apresentar discussão teórica acerca da linguagem e da escrita com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, dos conceitos apresentados por Bakhtin, e as discussões dos dados que mostram a visão das crianças sobre a escrita na escola e em seu entorno. Em seguida são apresentadas a

¹ Alguns autores utilizam em suas obras o termo *grafe*, mas neste trabalho será utilizado o termo *caractere*, para se referir aos diversos sinais utilizados para grafar a escrita convencional. Será preservada a grafia *grafe*, apenas nas citações.

origem e características dos gêneros carta e *história em quadrinhos* e a análise dos diálogos das crianças durante a construção dos enunciados utilizando esses dois gêneros do discurso.

O quarto capítulo refere-se aos dados gerados nos momentos de escolhas para grafar a escrita convencional, com base nos caracteres do teclado durante a elaboração dos enunciados presentes nas escritas das crianças. Em seguida são analisadas as escolhas com base na fonte de *palavras* presentes no entorno.

O quinto capítulo destina-se a apresentar os dados referentes às escolhas quanto aos caracteres/letras com apoio em diversos recursos. Em seguida são apresentadas as tentativas de escolhas com base nos recursos fonológicos. Durante as discussões dos dados, os diálogos serão apresentados em primeira pessoa.

Após o quinto capítulo segue-se a conclusão deste trabalho com objetivo de mostrar a contribuição para a educação, principalmente no que diz respeito aos inúmeros caminhos que as crianças percorrem durante as escolhas para grafar a escrita convencional, e as mudanças ocorridas em mim na condição de pesquisadora, porque “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro.” (BAKHTIN, 2011, p. 341).

1 Relações de independência entre o escrito e o oral: o problema das unidades.

Ao longo de sua história, a língua escrita sofreu muitas mudanças até alcançar o estágio em que a conhecemos hoje. Sendo assim, não é algo apenas material, mas um bem cultural construído historicamente, com funções e estruturas que a diferem da língua oral. Essas mudanças, porém, não ocorreram naturalmente, pois “sistemas de escrita não mudam por si sós num processo natural; são elaborados deliberadamente ou mudados por agentes humanos - a partir de uma grande variedade de recursos - a fim de atingir uma série de objetivos específicos [...]” (FISCHER, 2009a, p. 15). Desse modo, desde a criação, as alterações na língua escrita ocorreram na medida em que ela foi sendo utilizada, portanto é produto da convenção social.

Mas será que a escola atual conseguiu acompanhar essas mudanças para poder ensiná-la? Infelizmente tudo indica que não, uma vez que insiste na ideia de sua apropriação como mera transcrição de sons em letras. Dessa forma, o ensino da língua escrita parece ter ficado preso ao passado e, com isso, a escola se mostra desatualizada em relação ao uso dos diversos sinais que a marcam, portanto não reconhece sua autonomia em relação ao oral. Sendo assim, parece ignorar as inovações gráficas criadas ao longo da história, que permitem considerá-la como “[...] um meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto simultaneamente presente, de estabelecer um sistema, portanto dar um sentido às coisas, dizer **O** sentido; não representar, mas apresentar [...]” (FOUCAMBERT, 1998, p. 50). Portanto, antes de aprender a lidar com a escolha dos enunciados, das palavras, letras, dos espaços, enfim de todo o arsenal gráfico para marcar a escrita, faz-se necessário focar o seu sentido, conforme ensina Foucambert e, assim, reconhecê-la como instrumento que possui sua própria estrutura e exige intervenções específicas durante a sua apropriação.

A partir dessas considerações, este capítulo tem como foco apresentar de maneira breve algumas das mudanças ocorridas na história que permitiram a autonomia progressiva da língua escrita. Portanto, serão discutidos: *a história da escrita e formação do alfabeto; língua escrita versus oralidade; surgimento do espaço e o conceito de palavra* e, por fim *o ensino da ortografia com base na própria escrita*. Cabe ressaltar que por se tratar de temas interligados, não foi possível dissociá-los em tópicos distintos.

1.1 Breve história da escrita e formação do alfabeto

Para compreender um pouco as mudanças ocorridas no sistema gráfico, faz-se necessário um breve histórico sobre o surgimento da escrita e da formação do alfabeto de maneira geral.

Desse modo ao voltar o olhar para a história da escrita, constata-se que desde seus primórdios, ela fora criada com funções específicas. De acordo com Fischer, “Antes da escrita completa, a humanidade usou uma riqueza de símbolos gráficos e mnemônicos (ferramentas da memória) de vários tipos para acumular informações.” (FISCHER, 2009a, p. 15). O autor destaca a pictografia e a logografia como pré-escritas. Segundo ele, a pictografia, pode ser definida como “[...] um casamento fortuito de marcas e elementos mnemônicos.” (FISCHER, 2009a, p. 19), cuja função era “[...] transmitir pensamentos por meios de sinais representativos” e, “reproduzir cenas da vida diária.”. Portanto não eram “[...] simples desenhos esquemáticos, mas verdadeiros e bem acabados trabalhos de conjunto, quase sempre com várias figuras em diferentes posições.”. Após dominar a técnica da pictografia, o homem passou a não desenhar apenas o que ocorria no seu cotidiano, mas passou a “[...] desenhar também as coisas que *desejava lhe sucedessem* e as suas *idéias*. Idéias e desejos eram então simples, práticos, quase imediatos. Por isso, relacionados com o que existia ao redor e constituía as necessidades permanentes.” (DONATO, 1951, p. 13-14, grifos do autor). Fischer destaca que no início a pictografia transmitia “[...] valores fonéticos representando objetos específicos e assim promovendo a identificação com a fala.” (FISCHER, 2009a, p. 20). Mas de acordo com Bajard (2005, p. 17), com o passar do tempo, os signos utilizados na escrita pictográfica deixaram de representar a fala e tornaram-se ideográficos. Portanto, surge a linguagem ideográfica apontada por Donato como “a verdadeira escrita”. Este tipo de linguagem “[...] é um sinal prático que não representa determinado som ou letra, e sim uma idéia. Essa escrita, também chamada simbólica, é encontrada entre todos os povos primitivos.” (DONATO, 1951, p. 15), mas no decorrer dos anos, os sinais foram considerados insuficientes e com isso houve

[...] a necessidade de aumentar o número de desenhos ou de sinais, a fim de representar as coisas que iam sendo encontradas, descobertas ou imaginadas. Não podendo aumentar indefinidamente o número desses sinais, os homens foram levados a descobrir que bem podiam combinar aqueles já em uso. (DONATO, 1951, p. 15).

Assim, conforme destaca o autor o homem teve que combinar os sinais já existentes a fim de atender as novas necessidades e para isso dividiu esses sinais para fazer as combinações. Portanto foi nesse momento que aparecem as primeiras letras. De acordo com ele, as letras surgiram em Ugarit, norte da Síria, e os sinais encontrados ali “[...] são mais um depoimento em favor daquela parte do mundo como berço do nosso alfabeto.” (DONATO, 1951, p. 18). Segundo Bajard,

[...] uma escrita que exigia milhares de signos estava reservada aos especialistas que necessitavam de muitos anos para aprender a manejá-la. Mais tarde, por razões de economia e de combinatória, esses traçados se distanciaram das formas primitivas, se simplificaram e se tornaram “arbitrários”, o que acarretou sua redução. Desse modo, a aprendizagem da escrita foi facilitada. (BAJARD, 2005, p. 17).

De acordo com o autor, ao combinar os sinais existentes, a escrita se distancia de suas formas primitivas. Por essa razão, os sinais utilizados passaram a não atender às necessidades do homem e isso ocasionou o surgimento de

[...] dois alfabetos diversos na forma, mas comuns na origem: o CUNEIFORME e o HIEROGLÍFICO. O primeiro com sua fonética silábica, e o segundo, ora silábico ora consonantal. Cada um desses dois sistemas de escrita, pela importância estelar que tiveram naqueles séculos fundamentais de toda a civilização ocidental, merecem uma vista d’olhos em separado. (DONATO, 1951, p. 25, grifos do autor).

O autor destaca o surgimento dos alfabetos cuneiforme e hieroglífico pela importância que tiveram para a civilização ocidental. De acordo com Higounet “A escrita cuneiforme, inventada pelos sumérios, é o mais antigo sistema de escrita que conhecemos atualmente por meio de documentos.” (HIGOUNET, 2003, p. 29). Segundo Bajard “[...] a escrita perde seu caráter ideográfico para se tornar fonética. Essa evolução ocorreu paralelamente entre os sumérios e entre os egípcios, sem que, ao que tudo indica, tivesse havido relação de causa e efeito.” (BAJARD, 2005, p. 20).

[...] o uso literário da escrita se expande no momento em que o sumério já tinha se tornado uma língua morta. Essa escrita “era somente um sistema gráfico e não a combinação entre um código fonológico um código gráfico” (Goody, 1979, p. 147). Esse fato é espantoso. Por que a transformação em direção a uma escrita alfabética ocorreu em um momento em que o sumério tinha se tornado língua morta, ou seja, quando a relação entre o oral e a língua escrita já tinha se perdido? Que interesse haveria em ligar a escrita a uma

língua oral desaparecida? Se assim for, além de suas qualidades de servidora do oral, a escrita alfabética dissimularia, talvez, uma outra virtude? (GOODY, 1979, p. 147 apud BAJARD, 2005, p. 28).

Sendo assim, houve a expansão da escrita no momento em que a língua oral da Suméria havia desaparecido, portanto a escrita ressurgiu como sistema gráfico sem relação com a oralidade. De acordo com Fischer (2009a, p. 53), foi por intermédio da escrita cuneiforme, dos sumérios, que o alfabeto teve início.

Como pode ser observado na história, a escrita ora era concebida como ideográfica, ora era vista como correspondente da língua oral. Portanto, a busca pela autonomia da língua escrita em relação ao oral percorre toda sua história. Donato (1951) destaca a importância do alfabeto utilizado pelos fenícios, pois foi esse que chegou até os dias atuais, por meio dos gregos. Nesse tipo de escrita eles

Tinham como elementos cunhas, cravos ou pontas de flechas (a flecha era dos objetos mais comuns ao homem. Por isso, a ponta dessa arma teria sido adotada como primeiro sinal para exprimir pensamentos). Na sua disposição para formar as “letras”, esses sinais ainda procuraram guardar as formas, abreviadas, de figuras que representaram, tempos antes, objetos ou coisas. (DONATO, 1951, p. 27-28, grifos do autor).

Apesar de alterar os instrumentos utilizados para marcar a escrita, ela teve desde os primórdios o objetivo de expressar o pensamento humano e não transcrever a oralidade, mas segundo Bajard, os fenícios foram os que “[...] ao levarem mais longe a economia gráfica realizada pelos sumérios, transcreveram não mais sílabas, mas fonemas.” E com isso “[...] os fenícios tiveram acesso à análise fonológica da língua.” (BAJARD, 2005, p. 24). Portanto, conforme já mencionado, a escrita foi se distanciando do seu caráter ideográfico.

Segundo Donato,

Pode parecer estranho ao homem de nossos dias a afirmação de que os primeiros sinais ideográficos até o aparecimento do alfabeto decorreram mais ou menos quatro mil anos. Mas foi exatamente o que se deu. As letras que usamos sem maior cerimônia, e que tantos benefícios nos prestam, resultaram de um processo milenar de aperfeiçoamento e de elevação cultural do homem. (DONATO, 1951, p. 57).

Segundo o autor, houve um longo processo para chegar ao que hoje chamamos de alfabeto e com isso não houve apenas mudanças no instrumento, a escrita, mas na forma de pensar do homem. Portanto, ao se apropriar dela como bem cultural, o homem modifica a própria forma de pensar e de organizar os pensamentos. De acordo com Donato, as letras utilizadas hoje se originaram de “[...] uma série de vinte e dois sinais que eram escritos e lidos horizontalmente, da direita para a esquerda.”; foi por meio desses “[...] sinais que nos veio, através de um longo caminho, o nosso abecedário.” (DONATO, 1951, p. 57). Tanto a escrita quanto a forma convencional de grafar resultou de um processo cultural

Elaborado a partir de um código duplamente articulado, o alfabeto só requer um pequeno número de figuras gráficas. Esta eficácia institui a escrita como linguagem autônoma em relação ao oral; ela o transforma em instrumento adaptado à elaboração do pensamento abstrato e à lógica. Assim, se a escrita é filha do oral, alguns preferem louvar os traços do pai presentes na herdeira, enquanto outros só têm olhos para as virtudes próprias à jovem. (BAJARD, 2005, p. 31).

Conforme destaca o autor, por utilizar poucos sinais gráficos, a escrita se constitui como autônoma, mas por ter surgido após a língua oral, há os que a consideram como simples representação. Como já mencionado os herdeiros do alfabeto fenício foram os gregos, portanto, havia 600 a. C, já “[...] estava completo em sua estrutura, e delineado o conjunto de letras de que nos servimos.” (DONATO, 1951, p. 70). Higounet (2003) destaca que

A importância do alfabeto grego é capital na história de nossa escrita e da civilização. Além de ter servido para notar a mais rica língua de cultura do mundo antigo e de ter transmitido a mensagem de um pensamento incomparável, ele foi também o intermediário ocidental entre o alfabeto semítico e o alfabeto latino, intermediário não apenas histórico, geográfico e gráfico, mas estrutural, pois foram os gregos os primeiros a ter a idéia da notação integral e rigorosa das vogais. (HIGOUNET, 2003, p. 87).

Os gregos foram os mediadores entre os alfabetos semíticos e latinos, portanto o nosso alfabeto tem herança grega em suas raízes. “Originariamente o alfabeto latino era apenas um entre os numerosos alfabetos locais que os etruscos e os povos da península itálica tomaram emprestado, mais ou menos diretamente, dos tipos gregos ocidentais.” (HIGOUNET, 2003, p. 101). Segundo Donato (1951, p. 84-85), a princípio o alfabeto

romano era composto por dezesseis letras e depois de um tempo surgiram as letras G, H, J, Q, V, X, Y e Z completando 24 letras. Para Higounet “[...] só no século I a.C. o alfabeto latino surge completamente constituído, com suas vinte e três letras.” (HIGOUNET, 2003, p.104). Ainda segundo Higounet,

Das consoantes gregas aspiradas, *j*, *y*, *q*, que eram mais empregadas, o latim fez, como se verá, sinais de numeração. Por outro lado, uma variante do *c*, o *g*, apareceu no século III para notar a diferença entre essas duas guturais surda e sonora, e a obrigação de transcrever palavras gregas levou a adotar, por volta da época de Cícero, diretamente do alfabeto jônico dessa vez, os sinais *y* e *z*, que foram acrescentados ao fim do alfabeto. Na escrita por fim, não se distinguem *i* e *u* vogais de *i* e *u* consoantes. (HIGOUNET, 2003, p.104, grifos do autor).

Não apenas as letras *c* e *g*, mas também as letras *i* e *j*, e *u* e *v* não eram consideradas distintas pelos escribas da Idade Média e nem pelos latinos.

De acordo com Donato em Roma existiam duas línguas: “Uma, o latim literário, utilizado pela aristocracia e pelos intelectuais; outra o latim vulgar, do povo e das tropas que saíam a percorrer as mais longínquas estradas.” (DONATO, 1951, p. 87). Ainda segundo o autor “[...] a linguagem local, misto de idioma nativo e de latim vulgar, tornava-se dialeto, e esse era levado à escrita, tornava-se forma de expressão para uma inteira coletividade. O tempo, logo mais, fazia dele uma língua nova.” (DONATO, 1951, p. 87, 89). Assim, a língua escrita latina se modificava, mas mesmo após a decadência do Império Romano, sobreviveu e

Séculos depois, já em plena Idade Média, renasce o latim que o clero católico havia guardado sob as arcadas dos claustros, e pela mão de vários reinantes esclarecidos, torna-se a língua oficial do mundo religioso, científico, intelectual e oficial. Mas, já então, não havia língua latina senão nos textos. (DONATO, 1951, p. 90).

Desse modo, a língua latina sobreviveu ao declínio do império Romano, já o mesmo não ocorreu com outras línguas anteriores a ela. De acordo com Donato “[...] o mundo fenício e o grego também não resistiram ao tempo. Esfrangalharam-se juntamente com suas metrópoles. O mesmo não se deu com o mundo latino.” (DONATO, 1951, p. 90). Portanto,

O latim vive ainda hoje uma vida férvida e fecunda nas línguas neolatinas. Aquele maravilhoso poder vital, em virtude do qual as leis do direito romano continuam ainda hoje em grande parte das legislações modernas, é o mesmo que faz a língua romana perpetuar-se com sempre renovada energia numa vasta superfície da terra. Os idiomas neolatinos, na sua múltipla variedade, podem ser considerados, ou como outras tantas fases atuais do latim, ou como línguas novas, derivadas do latim; o que é certo, entretanto, é que substancialmente o latim continua neles. (SAVY-LOPEZ apud DONATO, 1951, p. 91).

De acordo com autor o latim sobreviveu e está presente nos dias atuais, principalmente nas legislações. “Já no século IV, o latim bárbaro era a língua mais difundida no território em que, depois, se constitui o reino de Portugal.” (DONATO, 1951, p. 99). Ainda segundo o autor,

Os choques de raças e crenças, e depois os conflitos políticos, tumultuam e apressam a evolução do latim vulgar para o português. Desta última língua, sabe-se que nascia já no século VIII, pois os escribas que operavam com o latim bárbaro, deixaram escapar palavras e frases da língua nova. Mas só quatrocentos anos depois, em pleno século XII, é que surgem os primeiros documentos integrais em idioma português. Torna-se então literário, alcançando forma definida. No século XVI, dá o passo final de sua formação, libertando-se por completo da língua irmã, o galego. (DONATO, 1951, p. 99-100).

Segundo Donato, o português nasceu do latim vulgar e somente no século XVI, torna-se uma língua independente e isso aconteceu “ao longo da costa ocidental da península ibérica” e os “[...] mais antigos documentos em português aparecem pelo fim do século XII e marcam o começo histórico do português arcaico.”. Mas “Pelo final do século XVI, quase todas as características distintivas do português arcaico haviam desaparecido; a língua se tornara, no essencial, a mesma de hoje em dia.” (WILLIAMS, 1975, p. 27). Segundo Fischer

As modificações finais no alfabeto foram terminadas cerca de 800 d.C, quando a necessidade de uma base de escrita clara e clássica foi sentida pelos instruídos conselheiros de Carlos Magno. A letra V foi dobrada para se criar o W para o som [w]; o U foi inventado para se distinguir a vogal [u] da consoante V; e o J sofreu uma inovação para se distinguir da função consonantal da letra I. Mas o alfabeto atual é muito pouco diferente do usado pelos romanos 2.000 anos atrás. (FISCHER, 2009b, p. 125).

Portanto, o alfabeto utilizado hoje é resultado de uma miscigenação dos alfabetos utilizados anteriormente e é semelhante aos que os romanos utilizavam havia 2.000 anos atrás.

1.2 Língua escrita versus oralidade

Conforme afirmado anteriormente, o alfabeto surgiu no momento em que os sinais utilizados não atendiam às novas necessidades do homem. Mas será que a língua escrita abandonou seu caráter ideográfico com o surgimento do alfabeto? Segundo Bajard

A escrita existe há milhares de anos. Nascida da necessidade de transcrição do oral, dela se libertou e tornou-se uma outra representação da língua. Mantendo uma parcela de sua vinculação inicial com o oral, ao mesmo tempo conquistou sua autonomia em relação a este. A escrita funciona ao mesmo tempo como um sistema fonográfico e como um sistema ideográfico. Pode ser apresentada à criança em sua relação com a língua oral e /ou como sistema que goza de autonomia em relação a essa última. (BAJARD, 1992, p. 38).

Assim, o autor não desconsidera a parcela de relação que a escrita tem com a língua oral, mas essa parcela é mínima se se considerar os diversos caracteres presentes na escrita que não possuem nenhuma relação com o som, portanto ficar preso a essa mínima relação não dá conta de explicar a escrita em sua totalidade, porque conforme destaca Bajard

Não queremos deixar as crianças dentro de um labirinto – sistema gráfico, sistema fonológico e suas relações - que muito poucos mestres ou estudantes de universidade dominam. Sem contar que as correspondências entre os dois sistemas não esgotam o funcionamento nem da escrita, nem da fonologia: nenhum caractere corresponde à sílaba tônica da palavra “lobo” e o agá de “hora” não tem correspondência na oralidade. (BAJARD, 2012, p. 86)

Sendo assim, o ideal seria ensinar a escrita como ideográfica, já que é difícil, até para os que já dela se apropriaram, dominar a parcela que ela estabelece com o oral, até porque não dá para contestar que “Dispomos hoje de todo um arsenal tipográfico (oposição de maiúsculas e de minúsculas, aspas, colchetes, parênteses, barras oblíquas, itálicos...) que nos permitem frustrar a uniformidade da escrita e nela fazer aparecerem níveis diferentes.” (DESBORDES, 1995, p. 14). Diante disso

A interpretação ideográfica, ao reconhecer que o escrito não é uma notação fonológica do oral, permite encará-lo como uma corrente segmentada e interpretada no nível superior, visto que o escrito é, o mais das vezes, legível em voz alta sem ambigüidade. Para afirmar que o escrito é outra língua diferente do oral torna-se preciso, portanto, mostrar que as diferenças não atingem apenas o nível fonológico, mas igualmente o conjunto dos níveis de articulação. (ACHARD, 1996, p. 65).

O autor destaca que reconhecer a escrita como ideográfica, ao invés de transcrição do oral, permite considerá-la como unidades significativas, portanto para enxergá-la como língua autônoma, requer uma compreensão de que as diferenças existentes entre as duas linguagens não ocorrem apenas no nível fonológico, mas no conjunto dos níveis de articulação. Bajard destaca que há dupla articulação na língua

As unidades da língua oral foram definidas em relação ao significado. Em primeiro nível – *primeira articulação* – a unidade veicula um significado (por exemplo, a palavra sonora *pá*). Em outro – *segunda articulação* – outra unidade, denominada fonema, mesmo sem possuir significado, tem capacidade de produzir, por substituição, uma mudança de sentido (o primeiro som das palavras *pá, lá, cá*). (BAJARD, 2009, não paginado, grifos do autor).

Essa dupla articulação foi estabelecida em relação a língua oral, é preciso compreender que uma se refere ao som e outra ao sentido. Segundo Martinet (1970, p. 10-12) é pela primeira articulação que “[...] as experiências a transmitir, as necessidades que se pretende revelar a outrem, analisam-se numa série de unidades, cada uma delas possuidora de uma forma vocal e de um sentido.” e a “[...] forma vocal é analisável numa sucessão de unidades [...]” e, isso foi denominado de segunda articulação, que diz respeito à combinação de fonemas.

Bajard (2006) apresenta elementos para pensar não somente na dupla articulação da língua oral, mas também da língua escrita. Segundo ele “graças a uma descrição endógena, a lingüística liberou historicamente a língua oral da dependência da escrita. Realizando agora um exame endógeno da escrita, é possível liberar o sistema gráfico da dependência da análise da oralidade.” Portanto pensando na descrição endógena da língua escrita, Bajard ressalta que “Por possuir uma dupla articulação e uma matéria própria – gráfica – a escrita não pode ser reduzida à mera transposição da oralidade, obtida por relações fonográficas. A ordem gráfica possui um estatuto de língua plena.” A independência do escrito em relação ao oral traz algumas vantagens e uma delas seria

“Atribuir à língua escrita uma segunda articulação, constituída de unidades (*capazes de acarretar uma mudança de significado*) segundo o modelo da constituição do conceito de fonema na oralidade.” e outra seria “Introduz a função semântica até o nível mais profundo de análise, ou seja, no *grafe*, unidade de 2ª articulação.” (BAJARD, 2009, não paginado, grifos do autor). Diante disso, é possível compreender que a língua escrita está inserida no conjunto de níveis de articulações, portanto compostas de unidades capazes de alterar não o som, mas os significados.

Sampson (1996) ao estudar a ortografia inglesa, aponta alguns pontos essenciais para se pensar não somente no distanciamento que a língua escrita inglesa tem em relação à língua oral, mas apresenta elementos para pensar também nas línguas neolatinas, incluindo o português, pois se originaram de uma língua oral perdida na história. De acordo com Donato, não só as línguas neolatinas tiveram influência do latim, mas também outras línguas

Já é nossa conhecida a formação das línguas neolatinas, as quais, como seria natural, adotaram o alfabeto romano. Também o adotaram outras línguas, embora de origem diversa, como o inglês. Ultimamente até os turcos passaram a empregá-lo no ensino e na escrita dos documentos oficiais. (DONATO, 1951, p.107).

Segundo Sampson “[...] o inglês descende do alfabeto grego, que era segmental e fonográfico.”. Nos seus primórdios, o inglês teve uma ortografia fonêmica, “mas a pronúncia mudou com o passar do tempo, enquanto a grafia se manteve conservadora.” (SAMPSON, 1996, p. 210). Mas,

[...] o fato de as letras latinas originalmente representarem sons segmentais em princípio não constituiria qualquer empecilho para o estabelecimento de uma escrita puramente logográfica que as empregasse. (SAMPSON, 1996, p. 221).

O autor defende uma língua escrita logográfica, portanto, mesmo que em suas origens as letras representam alguma relação com o som, isso não seria motivo para desconsiderar seu caráter ideográfico, assim como no português, “[...] a grafia das palavras inglesas não é previsível a partir de sua pronúncia [...]” (SAMPSON, 1996, p. 221). Mas, conforme destaca o autor,

[...] os ingleses sempre viram a escrita fonográfica como muito superior à logográfica, e as características especiais da língua chinesa que tornam a escrita logográfica particularmente conveniente a ela (a grande incidência de homófonos e as grandes diferenças dialetais) como algo que não se aplica ao inglês. (SAMPSON, 1996, p. 223).

Apesar de a escrita inglesa, como já foi destacado, ser mais logográfica que fonográfica, os ingleses, conforme enfatiza o autor, colocam a língua fonográfica como superior. O autor acredita que:

[...] seja mais esclarecedor ver o sistema ortográfico que, em última instância, emergiu dos séculos de confusão ortográfica que se seguiram à conquista Normanda como um sistema que evoluiu, de certa forma, do tipo fonográfico para o logográfico, em vez de simplesmente negá-lo por ser algo extremamente caótico. (SAMPSON, 1996, p. 223).

Sendo assim “[...] a ortografia ideal de hoje deveria ser mais logográfica e menos fonográfica que nunca.” (SAMPSON, 1996, p. 231). Desse modo, a ortografia teria a função de grafar o sentido da escrita e não a oralização. Ainda, segundo o autor, “[...] se a ortografia inglesa fosse puramente fonográfica, right “direito, certo”, rite “rito”, write “escrever”, wright “artífice”, por exemplo, teriam necessariamente a mesma aparência.” (SAMPSON, 1996, p. 222). Como pode ser observado na língua escrita inglesa, existem palavras que possuem a mesma pronúncia, mas são grafadas de maneira diferente, do mesmo modo com o que ocorre com palavras do português. Portanto isso seria um dos motivos que permitem reconhecer a autonomia da escrita em relação ao oral. Segundo Ferreiro,

Não há correspondência unívoca entre letras e fonemas (nas diferentes escritas alfabéticas, há poligrafias para o mesmo fonema e polifonia para um mesmo grafema). Não há correspondência unívoca entre as segmentações do escrito - as palavras gráficas - e os morfemas. A maiúscula e o ponto segmentam orações, entidades que só têm realidade na escrita [...]. (FERREIRO, 2004a, p. 140).

A autora ressalta que, nas escritas alfabéticas, não existem relações semelhantes entre fonema e grafema, pois há muitas grafias para um mesmo fonema e pronúncias distintas para um mesmo grafema e isso também ocorre entre as palavras gráficas e seus significados. A autora aborda a questão dos outros caracteres presentes na escrita que a distanciam do oral, como os pontos e a maiúscula, já que eles estão presentes apenas na

escrita. Desse modo, “Se a escrita alfabética fosse um código gráfico para as unidades mínimas sonoras (fonemas), deveríamos ter um símbolo (e apenas um) para cada fonema da língua. É evidente que as escritas historicamente constituídas não cumprem com essa exigência [...]” (FERREIRO, 2004a, p. 144). Sendo assim é incoerente afirmar que a escrita é uma transcrição da oralidade. Ferreiro, ao discutir o problema das unidades, faz uma crítica aos defensores do método fônico, porque, segundo ela, eles sustentam a ideia da escrita

[...] como codificação das unidades da oralidade. Não se questiona a natureza dos sistemas de escrita. Imaginam que as unidades de análise da oralidade devem preceder à leitura (em um sistema alfabético), porque a escrita simplesmente “reflete” (em um sentido especular) as unidades previamente estabelecidas. Por outro lado, é uma simples idéia aplicacionista a que está em jogo: se alguém não tem consciência dos fonemas que usa ao falar, não poderá reconhecê-los na escrita, não poderá projetar essas categorias nos elementos da escrita (as letras). (FERREIRO, 2004a, p. 147).

De acordo com a autora, a própria noção de consciência fonológica “supõe que os fonemas existem, em um nível inconsciente, antes de se ter consciência deles.” O fonema é definido como sendo “[...] o produto de um novo nível de reorganização das unidades da fala, permitido (sugerido, imposto talvez) pela escrita.” (FERREIRO, 2004a, p. 148). Portanto, se não há noção das unidades da língua oral, que são os fonemas, ao falar, torna-se incoerente dizer que ele exerce alguma influência sobre a escrita, logo ele não pode ser um referencial para a criança no momento em que ela escreve. Desse modo, o fonema não determina escrita, mas, pelo contrário, é influenciado por ela. Segundo Desbordes,

A uniformidade gráfica suporia, então, uma uniformidade oral automaticamente analisável em unidades mínimas que correspondessem, termo a termo, aos sinais do alfabeto. O que não é o caso. É inútil insistir na ausência de uniformidade oral do “latim”: ao reconstituir hoje o latim a partir de suas formas escritas, temos muitas vezes a tendência de simplificar excessivamente sua realização oral, presumindo que cada letra corresponda a um “som bem preciso e sempre igual (e, além disso, a um “som” do francês atual); sabemos, no entanto, perfeitamente bem, que o latim, de fato, apresentou toda uma gama de variações segundo os lugares, as classes sociais, etc., e, naturalmente, segundo as épocas. (DESBORDES, 1995, p. 145).

Segundo o autor, para padronizar a escrita seria necessário que os fonemas correspondessem a todos os sinais do alfabeto, mas isso não é possível, já que os fonemas não são pronunciados da mesma forma e não há correspondência fiel com as letras e, além disso, existem os caracteres que não possuem valor sonoro, mas que constituem o conjunto dos sinais gráficos. Desbordes destaca que

Poder-se-ia reformar o alfabeto, tornar as grafias mais regulares, acrescentar os acentos, distinguir a quantidade, colocar sinais de silêncio. Poder-se-ia imaginar um sistema gráfico em que todos os elementos identificados no oral tivessem um correspondente: a partir do momento em que novos elementos são identificados, sua representação na grafia é apenas questão de convenção. Porém, no final das contas, faltaria esse quase nada que faz toda a diferença entre o escrito e o oral. (DESBORDES, 1995, p. 83).

Segundo o autor, mesmo que o alfabeto fosse padronizado para representar fielmente a oralidade, isto é, que todos seus elementos apresentassem um correspondente oral, ainda assim, não seria possível a relação entre o escrito e o oral, visto que a escrita desde sua criação está em constantes transformações e a cada momento surgem novos sinais gráficos:

Nada liga de maneira necessária o desenho A e o som [a]. Uma decisão de substituir o desenho A por um outro qualquer nada mudaria na natureza da escrita e na relação da escrita com a língua: os sinais não têm outros valores a não ser aquele que uma instituição social reconhece neles. (DESBORDES, 1995, p.73).

Sendo assim, não há relação entre fonemas e grafemas, já que os sinais são convenções sociais, portanto sua existência não depende da relação com o oral.

1.3 Surgimento do espaço e o conceito de palavra

Na Idade Média, a partir do século IX, houve grandes mudanças na organização visual da escrita. Essas mudanças tiveram como objetivos dar mais legibilidade ao texto escrito e facilitar o acesso dos leitores a ele. Desse modo, surgiram alguns sinais gráficos sem referência sonora, o que possibilitou distanciamento do escrito em relação ao oral. De acordo com Arena,

Dois movimentos na área da linguagem e da língua escrita, entre os séculos VIII e IX, trouxeram mudanças importantes para a renovação e ampliação dos modos de ler (FISCHER, 2006). O primeiro movimento foi o paulatino, mas constante, desuso das declinações no emprego do latim e sua relação com as línguas vernáculas, substituído pelas posições fixas dos termos da oração na língua escrita. O segundo movimento deu-se na organização gráfica com alterações visuais de letras e uso mais intenso de sinais de pontuação. (ARENA, 2012, p. 20).

Segundo Arena, entre os séculos VIII e IX, surgiram dois movimentos que mudaram a forma de acesso ao escrito e um deles que será destacado aqui, foram as “convenções gráficas”. Portanto essas novas convenções “[...] permitiriam mais facilmente a apreensão da informação transmitida por esse suporte visual.” (PARKES, 2002, p. 109). Essas mudanças contribuíram para o reconhecimento visual da escrita. Cabe destacar que foi nesse período que surgiu a letra carolina, mais conhecida como *minúscula carolina*, conforme destaca Fischer:

É quase certo que a maior adesão à leitura silenciosa, por volta do século IX, tenha ocorrido como resultado direto do surgimento de uma escrita nova, clara, uniforme e simplificada. Para implementar as urgentes reformas educacionais, Carlos Magno, em 789, também foi responsável pela revisão completa de todos os livros eclesiásticos nos principais centros monásticos da Alemanha, França e do Norte da Itália. Foi o inglês Alcuino de York – abade de 796 a 804, do mais influente de todos esses centros (San Martin de Tours) – quem supervisionou pessoalmente a criação do que mais tarde seria chamado de “minúscula carolina”. Essa foi a reforma na escrita mais significativa do Ocidente dos últimos dois mil anos. (FISCHER, 2006, p. 147).

O autor destaca que a inserção da *minúscula carolina* foi a reforma mais significativa do Ocidente, já que facilitou o acesso ao escrito. Desse modo,

A letra Carolina, com ducto algo inclinado, retomou algumas formas das letras unciais e semiunciais. As características letras redondas, regulares, suficientemente separadas, asseguram (ainda hoje!) ao leitor uma ótima legibilidade e ao escriba, uma traço fluido e fácil. (HEITLINGER, 2006, p. 153).

Heitlinger destaca ainda que:

A letra Carolina foi a componente gráfica essencial da Renascença Carolina, movimento de renovação cultural e intelectual impulsionado

por Carlos Magno, que, embora praticamente analfabeto, foi um grande fomentador do estudo da Antiguidade e da recuperação dos legados gregos e romanos. (HEITLINGER, 2006, p. 153).

Essas diversas alterações, incluindo a utilização das letras minúsculas e dos espaços, foram importantes para uma escrita destinada aos olhos. Segundo Saenger, isso estimulou

[...] o abandono das flexões que, no antigo latim, haviam ajudado o leitor a reconhecer e a acentuar corretamente as palavras. A separação das palavras claramente permitiu que a escrita vernácula, em especial do francês e do inglês medieval, fosse menos fonética do que no latim, uma vez que as palavras vernáculas, ao serem estabelecidas como unidades distintas e visíveis de letras, permitiram que a grafia permanecesse inalterada, mesmo quando mudanças graduais na pronúncia haviam tornado mudas certas letras. No final da Idade Média, os escribas formados nas universidades, sem ter a intenção de alterar a pronúncia, muitas vezes inseriam consoantes mudas nas palavras vernáculas, com o objetivo de torná-las visualmente mais próximas da forma latina de onde tinham derivado, ou seja, dando às palavras uma etimologia puramente visual, semelhante àquela presente nos caracteres chineses. (SAENGER, 2002, p. 164-165).

Deste modo, foi pela inserção dos espaços na escrita que as palavras voltaram a sua etimologia visual, antes abandonada pela supressão dos espaços com o uso da *scriptio continua*. Conforme destaca Bajard,

O alfabeto nasceu da transposição dos fonemas em letras por meio de várias metamorfoses. Os gregos, assumindo radicalmente o aspecto fonético da escrita (século IX a.C.) suprimiram o espaço entre as palavras, presente na escrita fenícia, uma vez que o espaço não correspondia a nenhum som, fazendo prevalecer uma escrita perfeitamente alfabética, a *scriptio continua*, com correspondências biunívocas entre grafemas e fonemas (Saenger, 1998). Na Idade Média, a partir do século IX, foi reintroduzido o espcajeamento entre as palavras e, mais tarde, a minúscula e a pontuação. Uma dimensão ideográfica foi desse modo incorporado à lógica puramente alfabética, dado que o acesso ao texto, que até então ocorria por meio de sua oralização, passou a ser também visual, ou seja, silencioso, sem depender da pronúncia. Essas mudanças contribuíram para a autonomia da escrita – hoje reconhecida – em relação à língua oral (Ong, 1998). (BAJARD, 2006, p. 498, grifos do autor).

De acordo com o autor, os gregos passaram a utilizar a *scriptio continua* ao abolir os espaços utilizados pelos fenícios, porém na Idade Média, conforme já dito aqui

houve alterações no sistema gráfico e, com isso foram reintroduzidos os espaços, mudando assim a maneira de ler dos antigos e também permitindo que a escrita assumisse seu caráter ideográfico. Portanto, o espaço é um dos sinais que comprovam a autonomia da escrita. Segundo Bajard,

A maneira de ler herdada dos gregos - que transpõe a matéria vista em matéria escutada - perdurou até a invenção dos espaços em brancos entre as palavras pelos monges irlandeses a partir do 8s. Essa mudança no significante visual com o abandono da *scriptura continua*, reintroduziu a logografia na escrita. Apesar de ser formada por letras que podem exercer uma função fonológica, a palavra escrita separada das vizinhas por espaços pode ser apreendida diretamente pelos olhos como uma entidade lingüística. (BAJARD, 2002, p. 72).

Assim os espaços entre as palavras permitem que elas sejam captadas pelos olhos. É nesse momento que as palavras surgem como unidades diferentes das letras. Segundo Desbordes,

[...] pelo menos até o século II de nossa era, a separação das palavras na escrita era em uso, se não universal, pelo menos muito difundido. Os latinos percebiam, por essa razão, uma espécie de ‘fisionomia’ da palavra, que não queriam alterar em função de suas modificações orais, ocasionadas pela vizinhança. (DESBORDES, 1995, p. 183).

Segundo o autor, os espaços utilizados pelos latinos até o século II de nossa era, permitiam a visualização das palavras, mas após esse período eles retrocederam em relação ao uso dos espaços e adotaram a *scriptio continua* utilizada pelos gregos. De acordo com Desbordes, esse tipo de escrita foi utilizado pelos gregos, porque não houve a “preocupação de preservar a individualidade das *palavras* [...]” (DESBORDES, 1995, p. 183, grifos do autor). Sendo assim,

Os latinos conheceram e praticaram a separação das palavras desde as origens (sem dúvida por influência etrusca) até o século II d.C. Essa separação das palavras, evidentemente, não imita um fenômeno do oral, mas preenche o papel demarcativo que preenchem, no oral, os acentos (há, *grosso modo*, em latim um acento por palavra). Marcada, seja por um ponto, seja por um ‘branco’, está presente na maioria das inscrições monumentais e é encontrada também nos documentos tipo tabuinhas, papiros, grafitos de que falta avaliar a proporção. (DESBORDES, 1995, p. 204).

Desse modo, o espaço é um sinal gráfico da escrita, que não existe no oral. Para Jaffré “[...] o espaço gráfico seria mais bem parecido como uma unidade negativa, determinada pelas unidades positivas que seriam as palavras.” (JAFFRÉ, 1996, p. 99). Portanto, “A permanência dos sinais gráficos liga cada palavra a suas raízes e é portadora de uma *verdade* que as coações do oral podem mascarar ou deformar.” (DESBORDES, 1995, p. 189, grifos do autor). Sendo assim, para preservar a palavra como unidade portadora de sentido, faz-se necessário enxergá-las como palavras gráficas.

Ferreiro (2004a, p. 148) ao apontar a relação de independência entre o fonema e o grafema e, entre as segmentações das palavras gráficas e dos morfemas, conforme já mencionado, enfatiza que a investigação sobre a noção de palavra realizada pela psicolinguística, continua subordinada pela “ingenuidade primordial” dos conceitos defendidos pela fonologia. Segundo ela, isso ocorre, porque é apresentado às crianças

[...] enunciados orais e se solicita a elas que digam quantas e/ou quais palavras escutaram, com a idéia de que a “unidade palavra” preexiste à escrita. Qualquer que seja o tipo de palavra em questão, as respostas serão consideradas “corretas” quando corresponderem às palavras gráficas, tal como são definidas pelo estado atual de nossas escritas. (FERREIRO, 2004a, p. 148-149).

Diante disso, ao discutir o conceito de palavra com base em pesquisa realizada entre 1998 e 2000, envolvendo crianças da 2ª série do ensino fundamental, com idade entre 7 e 8 anos, a autora conclui que o conceito de palavra só existe na escrita. Durante a pesquisa, ela utilizou somente o termo *palavra* ao propor para as crianças uma tarefa em que teria que contá-la. Foram separadas as crianças que apresentavam respostas com hipossegmentação, isto é, grafavam *sea comeu* ou invés de *se a comeu* e com hipersegmentação, isto é, as que grafavam *em tão* ou invés de *então*. Depois da seleção, as crianças trabalharam oralmente e por escrito, refrões populares. Nesse momento, elas deviam ouvir a gravação do refrão e repeti-lo e contar as palavras escutadas; em seguida deviam escrevê-lo e contar as palavras escritas. Assim, durante a proposta, as crianças repetiam e escreviam, contavam no escrito; depois essa escrita era retirada e contavam de maneira oral as palavras. Desse modo, as tarefas envolviam a contagem do oral para o escrito e a outra do escrito para o oral. Com base nos dados, a autora concluiu que na contagem houve uma discrepância entre a oral e a escrita e isso ocorreu na maioria dos casos “[...] as crianças diziam que ‘não é possível’ que a quantidade de palavra varie ao

serem descritas ou ditas, mas, refrão após refrão, voltava a encontrar uma discrepância no resultado obtido.”. Portanto a pesquisa mostrou que as crianças manifestavam mais confiança na contagem sobre o escrito para dizer a quantidade de palavras existentes. Sendo assim “para contar é preciso encontrar unidades contáveis e, no caso da fala, essas unidades não preexistem ao ato de produzi-las.” (FERREIRO, 2004a, p. 151-152).

Ao fazer-se escrita, a linguagem transforma-se em um novo tipo de objeto com outras propriedades. Essas novas propriedades são as que, por sua vez, vão contribuir para gerar novos observáveis: escutamos a fala em termo de palavras definidas pela escrita. (FERREIRO, 2004a, p.153-154),

Desse modo, a escrita orienta o oral e, conseqüentemente o conceito de palavra. “Assim, a compreensão das crianças acerca do que é palavra (Francis, 1975, 1987) e sua habilidade em segmentar o fluxo da fala estão ligadas ao domínio da escrita [...]” (OLSON, 1995, p. 278). Portanto, a escrita não é mera transcrição da oralidade; ela possui características que transformam o oral. De acordo com Ferreiro (2004a, p. 149), o conceito de palavra se desenvolve na escrita, já que a unidade palavra não preexiste à escrita e as crianças apresentam dificuldades para aceitar como palavras as que não apresentam sentido semântico pleno. Diante disso, a criança reconhece como palavra somente àquilo que tem significado para ela; se não tem significado, não é palavra. Desbordes afirma que “Se o conhecimento da quantidade é determinado pelo conhecimento da palavra, o conhecimento da palavra é determinado pelo conhecimento do conjunto do enunciado.”. (DESBORDES, 1995, p. 181). Assim, a criança reconhece as palavras durante a escrita dos enunciados e não de forma isolada. Segundo Bajard, a

[...] presença das mesmas palavras na oralidade e na escrita não induz um tratamento idêntico. Na realidade, se a palavra escrita é visualmente individualizada na linha pelos espaços brancos que a cercam, a palavra ouvida é embutida na cadeia sonora, o que acarreta diferenças entre as operações cognitivas a serem realizadas para entender um discurso oral ou para compreender um texto. (BAJARD, 2012, p. 12).

No contato com os enunciados a criança reconhece as palavras separadas pelos espaços e, também os demais sinais que surgiram com objetivos de dar mais visibilidade ao sistema gráfico, uma vez que “O conceito de ‘palavra’, como tal, sem dúvida surge em parte de nossos hábitos gráficos [...]” (BLANCHE- BENVENISTE,

2004, p. 17) Assim, em contato com o texto escrito, a criança encontra no “[...] próprio texto as soluções de codificação da língua sem ter a necessidade de inventá-las. A língua oral deixa de ser a referência compulsória da escrita, passando a ser uma referência possível.” (BAJARD, 2002, p. 78). Mas, infelizmente, o que prevalece nos anos iniciais das escolas brasileiras é o ensino da escrita com base na correspondência entre sons e letras, como pode ser observado nas palavras de Bajard:

Desde a invenção do alfabeto pelos gregos, as relações entre as letras e os sons foram considerados como o aspecto central da relação entre o oral e a escrita e conseqüentemente os métodos de aprendizagem fizeram do código fonográfico o seu alvo. Esta concepção está ainda presente na grande maioria das primeiras séries brasileiras. Ela corresponde: à tradição, quando o professor propõe o estudo sistemático de cada letra; as cartilhas contemplam um tal programa: uma letra ou um som por semana; a uma abordagem mais moderna, quando o professor deixa as crianças reconstruírem o alfabeto através da produção de textos. É preciso notar que essas relações operam, ao contrário dos outros níveis, sobre unidades lingüísticas de segunda articulação, ou seja, a um nível infra-semântico, fazendo correr o risco de um ensino mecânico. (BAJARD, 2002, p. 110).

Portanto, o ensino enraizado no sistema fonológico não leva em consideração toda a complexidade da língua escrita, pois se reduz à mera transposição de letras em sons e impede o sistema gráfico de atuar no nível semântico. Deve ser considerado que “[...] o espaço branco sozinho reduziu profundamente o isomorfismo entre a matéria sonora e a matéria escrita. *Uma língua escrita que integra o espaço branco não é mais fonográfica.*” (BAJARD, 2009, não paginado, grifos do autor) e permite que ela seja apreendida em todos os níveis de articulação, pois “[...] uma linguagem apreendida pelos olhos é legítimo e coerente atribuir unidades visuais elementares que têm vínculos com o significado, isto é, considerar que a escrita possui uma segunda articulação.” (BAJARD, 2009, não paginado).

Por ser a escrita uma linguagem captada pelos olhos, Bajard destaca outras inovações que deram mais elementos para a legibilidade ao escrito.

Além do surgimento dos espaços em branco entre as palavras, o período que precedeu a invenção da imprensa assistiu a inúmeras inovações que contribuíram para tornar visível a língua. Podemos citar: a generalização da letra minúscula; o uso da maiúscula como marca de início de oração e do nome próprio; a pontuação: parênteses, ponto, ponto-e-vírgula; o parágrafo; o índice; o título do capítulo; a

numeração das páginas; a separação entre texto e comentário; o sumário. (BAJARD, 2002, p.73).

Desse modo, além dos espaços e da *minúscula carolina*, outros sinais que surgiram anunciam a autonomia da escrita, pois são marcas sem referência sonora. Segundo Hass,

[...] a organização sintagmática e enunciativa manifesta-se na cadeia gráfica por marcas que contribuem para a produção do sentido: sinais de pontuação, espaços e variantes de caracteres [...] Enfim, existem grafemas que correspondem a unidades significativas, tais como / “§, \$,£”, que são verdadeiros *logogramas*; os algarismos, as siglas, talvez mesmo os... logos (!) tendem ao funcionamento logográfico. (HAAS, 1996, p. 215).

Diante disso, a relação grafema e fonema, defendida pelo método fônico é insuficiente para dar conta da diversidade de sinais. Bajard (2009) defende o uso do termo *grafe*, mas já em sua obra mais recente, evolui para o termo *caractere* ao invés de grafema, já que esse foi definido por sua referência ao fonema. Segundo ele, “[...] o alfabeto pode também designar apenas o conjunto dos caracteres, sem incluir suas relações com os sons.” (BAJARD, 2012, p. 88). Ele se refere aos caracteres semelhantes aos encontrados no teclado do computador.

Os caracteres, conjunto de “unidades significativas” presente em uma escrita organizada para os olhos, contribui para uma escrita mais logográfica do que fonográfica. Segundo Bajard “A imagem das palavras em língua portuguesa, tal como o ideograma chinês, tem uma dimensão ideográfica.” (BAJARD, 2002, p. 75). Sendo assim, ao fazer uma crítica ao método fônico, Bajard (2006) enfatiza que:

Assumindo uma visão mais complexa da língua escrita, podemos considerar dois níveis de funcionamento: 1) No nível interno, isto é gráfico, o conjunto das unidades, ‘os grafes’, possibilita escrever qualquer texto; cada palavra possui uma configuração visual proveniente do conjunto e da ordem das letras utilizadas, assim como de seus limites marcados por um espaço branco (Alain disse que se reconhece a palavra como se reconhece o navio, pela silhueta das suas velas, seu ‘*gréement*’). A palavra *helicóptero*, por exemplo, composta de letras com hastes ascendentes e descendentes, outras sem hastes constrói uma imagem singular. Esse caráter visual da grafia, atestado por numerosos estudiosos (Sampson, 1996), chamado ideográfico (ou logográfico quando opera no nível da palavra), parece negado pelos autores do Relatório. 2) Na sua relação com a língua oral, as letras remetem a fonemas, constituindo assim o sistema alfabético, o único

relevante para os autores em questão. (BAJARD, 2006, p. 499-500, grifos do autor).

Desse modo, a escrita ideográfica, composta pelos caracteres, é negada pela visão fonocêntrica da escrita, uma vez que ela desconsidera as configurações visuais das palavras, compostas por letras, com hastes ascendentes e descendentes e outras sem hastes e seus limites separados por espaços. Seria correto afirmar que a escrita é formada apenas pelas letras que se remetem aos fonemas? Provavelmente não, conforme afirma Sampson (1996):

Na periferia de nosso próprio sistema de escrita existem alguns elementos claramente logográficos. Por exemplo, um teclado padrão de máquina de escrever inclui os grafes <& %>, que representam, respectivamente, a palavra *e* e a expressão *por cento*. (Poderíamos acrescentar <@> significando *em*, embora este seja um exemplo menos comum, pois os casos em que *em* pode ser escrito <@> estão estritamente confinados a certas posições em determinados documentos comerciais - não vamos encontrar <@> em um romance; e a natureza logográfica de <£> para *libra* é ainda mais questionável, devido à diferença de ordem entre, por exemplo, *uma libra* e <1£>, e porque o mesmo grafe <£> é usado quando a língua falada se refere a libra ou libras - seria preferível considerar <£> como pertencente à notação semasiográfica da matemática.) Observe-se, em particular, que seria totalmente errôneo pensar em, digamos, <&> como símbolo fonográfico representando um som /e/; palavras como *ele*, este nunca seriam escritas <&le>, <&ste>, o que seria possível se o símbolo fosse fonográfico. (SAMPSON, 1996, p. 32).

Conforme destaca Sampson, existe uma infinidade de caracteres que são utilizados na escrita que não têm relação com o som, portanto o sistema gráfico não se reduz às letras do alfabeto. Diante disso, o que dizer do que é colocado por Catach (1996), já que o alfabeto deixado pelos latinos não representa a totalidade dos caracteres que compõem o sistema gráfico atual?

Mas podemos nós, ao longo de toda a nossa história, contentarmos-nos em assimilar o inventário de nossos grafemas às 24 letras do alfabeto latino? É evidente que não. Trata-se aqui, para retomar a terminologia de Hjelmslev, de uma *substância*, constituída de *grafes*, de que constituímos nossos próprios grafemas. As línguas que, atualmente no mundo inteiro, também recorreram ao alfabeto latino (a metade da humanidade) fizeram o mesmo. (CATACH, 1996, p. 248).

Catach (1996) aponta que o alfabeto, composto apenas por letras, não dá conta da complexidade do sistema gráfico existente. Recorre também ao termo *caractere*, como sendo o mais adequado para explicar o conjunto de sinais que não estabelece ligação com os fonemas. Nesse sentido, Bajard (2006) vai dizer que se recusa a admitir que

[...] a razão de ser da grafia se deva apenas à sua relação com fonemas; preferimos conceber o signo como um nó de vínculos complexos. O conjunto visual de grafes, limitando por espaços, constituindo a imagem da palavra, sua ortografia, vem, no decorrer da aprendizagem, integrar-se a esse nó, assim como outros significantes, tais como o gesto da língua dos sinais no caso dos surdos, a pronúncia da palavra em língua estrangeira etc. (BAJARD, 2006, p. 502).

A ortografia surge não por estabelecer ligação com a oralidade, mas por se unir ao conjunto que compõe o sistema gráfico, pois “[...] todas as unidades gráficas possuem um valor visual, isto é, ortográfico e todas fazem sentido. Na palavra *houve* apenas quatro unidades possuem um valor sonoro, mas cinco possuem um valor ideográfico.” (BAJARD, 2009, não paginado, grifos do autor). Portanto, a ortografia tem como base a escrita ideográfica e não fonológica. Desse modo, com o aparecimento da palavra separada pelos espaços em branco e a utilização das letras *Carolina* houve uma uniformização das letras e, assim, elas se tornaram mais limpas e ortográficas, uma vez que “É a modalidade visual que capta e processa a ortografia [...]” (OLSON, 1995, p. 283). Logo, as escolhas feitas pelas crianças para grafar corretamente uma palavra não dependem da modalidade oral.

1.4 O ensino da ortografia com base na própria escrita

O sistema ortográfico não tem como base a oralidade, mas a escrita gráfica endereçada aos olhos. Segundo Olson, “[...] as pessoas refletirão sobre sua língua com base na ortografia. Se a ortografia marca as palavras, as pessoas terão conhecimentos das palavras representadas pela ortografia.” (OLSON, 1995, p. 278). Desse modo, a ortografia é um recurso utilizado para dar estabilidade à escrita e possibilitar que ela se torne referência para ela mesma. Para Foucambert, ortografia é

[...] um conjunto de convenções visuais que facilitam a leitura e é em função das exigências desta última que deve ser ensinada. Mesmo quando se verificam estatisticamente, as convenções alfabéticas

conduzem a erros, pois todas as palavras poderiam ser escritas de outra maneira sem que sua pronúncia fosse modificada. As palavras são escritas como temos o costume de vê-las escritas! (FOUCAMBERT, 1994, p. 39).

Em contato com os textos escritos é que se dá a apropriação da grafia correta das palavras, uma vez que são convenções visuais. São escritas de uma determinada forma, não por possuir correspondente sonoro, mas porque respeitam a etimologia. Segundo Desbordes,

[...] o aparecimento da lingüística moderna, no início do século XX, coincidiu com a exclusão da referência à escrita e com a afirmação de que somente a expressão oral da língua deveria ser tomada em consideração. Mas a ruptura com o escrito parece com frequência, ser uma simples formalidade, da qual, talvez, não se meça bem todo o alcance. Diz-se que a escrita é apenas uma representação e, além disso, uma representação imperfeita. Dois motivos de condenação: talvez seja um a mais (o que seria então uma representação perfeita? E, ademais, o que representa *exatamente* a escrita?). Seja como for, uma vez colocada essa condenação sem apelo, os lingüistas, aqueles que escrevem, pelo menos, procedem a partir de enunciados escritos (realmente obrigados!), e não se tem sempre o *objeto* de seus estudos, a língua, e o *meio*, a escrita, mesmo reduzida a uma notação fonológica que tem toda a aparência de ser o último avatar de uma busca da escrita, enfim, correta, da ortografia. (DESBORDES, 1995, p. 13, grifos do autor).

Conforme destaca o autor, mesmo os linguistas do século XX, ao insistirem na ideia da escrita como uma representação imperfeita da oralidade utilizam enunciados escritos em seus estudos, demonstrando com isso que somente pela escrita se tem acesso à ortografia correta.

[...] a extração da pronúncia opera não apenas fora da ortografia, mas também fora da gramática, que nunca é convocada para a identificação a palavra. No entanto, as unidades homófonas /a/ e /à/, por exemplo, precisam ser identificadas como palavras diferentes. (BAJARD, 2006, p. 505).

Desse modo, o ensino da ortografia sem o foco na oralidade permite enxergar as unidades como diferentes, uma vez que existem palavras que possuem a mesma pronúncia, mas são grafadas de maneira diferentes. A ortografia não está ligada ao som, mas ao significado das palavras. As palavras possuem sinais direcionados para os olhos

e não para os ouvidos. De acordo com Desbordes, as primeiras reflexões sobre a ortografia surgiram com os trabalhos de alexandrinos:

A fixação das regras para a correção gráfica beneficiou-se com os trabalhos dos filólogos alexandrinos, e não é sem razão que se datam tradicionalmente de Aristarco as primeiras reflexões “ortográficas” (Lehrs, 1882, 249). O estabelecimento dos textos pedia que se reduzissem a uma forma única as variantes dos manuscritos de que dispunha. A grafia única escolhida era, por definição, a que se julgava “correta”. Era preciso encontrar critérios dessa correção; assim, vê-se Aristarco apelar para a analogia e a etimologia: tal palavra se escreve de tal maneira porque entra em série com outras palavras ou porque vem de uma palavra com a qual deve conservar elos formais. (DESBORDES, 1995, p. 147).

A ortografia não está relacionada com a oralidade, mas tem como base a própria escrita, por meio da etimologia das palavras, uma vez que existem muitas letras que não possuem som, como é o caso do H, assim estão na palavra para cumprir uma função etimológica e não sonora. Segundo ele, “[...] a idéia de a escrita poder notar outra coisa que não as diferenças de som é atestada há muito tempo e sob a República coexiste com a evidência de que é preciso escrever ‘como se fala’. As duas tendências são encontradas desde nossos primeiros textos sobre a escrita.” (DESBORDES, 1995, p. 151). Diante disso, no

[...] alto Império tomaram em consideração essas duas tendências e tentaram definir um equilíbrio razoável. Têm eles um *parti pris* de escrita fonética, porém constatam ao mesmo tempo suas dificuldades. Os critérios não-fonéticos da ortografia, da etimologia, da analogia e da história lhes permitem referir ao sentido para identificar elementos graças a seu valor distintivo, e não às suas qualidades físicas. Sua posição é a de que é vão procurar fazer da escrita uma notação do sentido; mas também a de que é vão refinar ao infinito a representação do que se ouve. (DESBORDES, 1995, p. 151- 152).

A disputa entre oral e escrito já existe havia anos, mas apesar de no Alto Império serem percebidas as irregularidades existentes na escrita fonética, não é abandonada a ideia da língua como representação da oralidade. Portanto, não foi reconhecida a autonomia da escrita em relação à língua oral. Todavia os que discutem a ortografia com base nos antigos defendem a ideia de “[...] que escrever corretamente significa escrever como os antigos, isto é, cada vez mais claramente, de maneira diferente de como se fala.” (DESBORDES, 1995, p. 152). Com base nessa ideia, a escrita deve ter

como referência a própria escrita e não a oralidade. Assim, ao contrário do que propõem os reformadores foneticistas, Pasques enfatiza que “Parece sensato conservar a antiga ortografia em todas as palavras que em caso contrário seriam confundidas com palavras que já têm o mesmo som e que têm, contudo, um significado diferente.” (PASQUES, 1996, p. 39). A ortografia dá estabilidade para a língua escrita, permitindo que ela se torne referência para ela mesma, já que

No momento em que é produzido, o sinal gráfico é logo percebido como um sinal, como um espaço de correções: *stationnement* tem dois *n*? *Ballottage* se escreve com um ou dois *t*? com um ou dois *l*? Questões inelutáveis para quem escreve. O sinal escrito tem um caráter de opacidade que geralmente o sinal oral não possui. (MARTIN, 1996, p. 54).

A escrita ortográfica não é uniforme, por ter, com o passar do tempo, se distanciado da oralidade. Por isso, o que determina a ortografia correta é a etimologia da palavra em vez da oralidade. “Mesmo trinta anos de reflexão sobre a língua e sua história, se a memória visual nos falha, não nos permitem determinar que *ballottage* tem dois *t*, e *attraper*, um só *p*.” (MARTIN, 1996, p. 56). Diante disso, a apropriação da escrita correta das palavras, exige o ensino da ortografia cada vez mais distante da língua oral. Segundo Olson

Os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário. A consciência da estrutura lingüística é produto de sistema de escrita e não uma pré-condição para o seu desenvolvimento. (OLSON, 1997, p. 84 apud BAJARD, 2002, p. 110).

Desse modo, a escrita é um instrumento que reorganiza o oral, portanto, em contato com todos os sinais visuais, os caracteres presentes na escrita, a criança irá se apropriar desse instrumento em sua totalidade. Assim, por si só irá descobrir a mínima relação que a escrita estabelece com a língua oral, uma vez que a oralidade é influenciada pela escrita em vez de ser a base para seu desenvolvimento.

No próximo capítulo apresento os *pressupostos metodológicos com a definição da metodologia, a caracterização do local e dos sujeitos participantes, descrição dos procedimentos de geração e de gravação dos dados e as escolhas metodológicas para a sua análise.*

2 METODOLOGIA

Com o intuito de compreender como se dá a apropriação da língua escrita por crianças no início da alfabetização e analisar as escolhas que fazem no momento em que estão escrevendo, iniciei a pesquisa, escolhendo a metodologia que melhor contribuiria para a consecução dos objetivos. A escolha se deu pela pesquisa-ação, porque eu teria de realizar intervenções diretas com as crianças. Esse tipo de pesquisa é indispensável para a investigação do tema escolhido e de seus objetivos, porque permite a inserção do pesquisador no contexto escolar e possibilita uma maior interação entre teoria e prática. Não encontrei outra forma de investigar como se daria as escolhas das letras e dos caracteres pelas crianças, senão pela interação com elas no momento em que estão a escrever. O ato de pesquisar e de descobrir não é tarefa simples, pelo contrário, requer trabalho árduo. De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 10) “Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra vez.” O olhar atento do pesquisador permite que o dado mais singular seja observado e valorizado. Para maior compreensão do percurso metodológico, divido este capítulo em cinco itens: *pressupostos teóricos da pesquisa-ação; caracterização do local e dos sujeitos; procedimentos de geração dos dados; procedimentos de gravação dos dados; e os procedimentos adotados para a análise.*

2.1 Pesquisa-ação

A pesquisa-ação foi utilizada como metodologia de base para intervir e gerar os dados. Esse tipo de pesquisa possibilita a intervenção, porque há um envolvimento maior do pesquisador com o sujeito. O pesquisador não apenas observa os fatos, mas também gera os dados no momento de interação com o sujeito e com o objeto do conhecimento. “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados.” (THIOLLENT, 2004, p. 16). Neste tipo de metodologia a intervenção do pesquisador é fundamental, já que é por meio de suas ações que os dados são gerados.

[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir

experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. (THIOLLENT, 2004, p. 22).

De acordo com o autor, a pesquisa-ação possibilita não somente a ação e a participação do pesquisador, mas contribui para a ampliação do conhecimento e construção de experiência. Nesse sentido, esse tipo de metodologia se torna um importante instrumento para alcançar os objetivos de um trabalho científico. “É evidente que a pesquisa-ação tem efeitos de intervenção e a intervenção produz conhecimentos.” (MONCEAU, 2005, p. 469). A intervenção produz conhecimentos, porque possibilita a observação, o diálogo e a interação com os participantes; isso faz com que o pesquisador reflita sobre suas ações e no decorrer da pesquisa pode modificá-la. Conforme destaca Barbier

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa e sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. (BARBIER, 2007, p.70).

Ter conhecimento sobre as escolhas que as crianças fazem no momento de apropriação da escrita não seria possível somente por meio de observações. Por isso, a pesquisa-ação contribuiu na medida em que possibilitou a minha inserção como participante ativo durante todo o processo. Conforme afirma o autor, nada se pode conhecer se não houver o envolvimento pessoal. O pesquisador não é neutro, porque “[...] quem realiza a investigação é o sujeito sócio histórico, não máquinas, de modo que no processo de construção do conhecimento estão presentes aspectos subjetivos: motivações, expectativas, valores, preconceitos, etc.” (SORIANO, 2002, p. 90, tradução nossa). Nesse tipo de metodologia não apenas o pesquisador, mas os participantes são sujeitos ativos no processo. Na teoria bakhtiana, o sujeito “[...] não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.” (BAKHTIN, 2011, p. 400, grifo do autor). Bakhtin critica o estruturalismo, porque, segundo ele, neste tipo de abordagem “existe apenas um sujeito: o próprio pesquisador.” (BAKHTIN, 2011, p. 410). Na pesquisa-ação o participante não é cobaia; desempenha um papel ativo e por meio de suas ações produz conhecimento, pensa, questiona e

interage com o pesquisador. Dessa forma, a pesquisa se desenvolve em torno da interação, da aprendizagem e do diálogo entre os envolvidos.

Durante a presente investigação, a interação com as crianças suscitou mudanças em mim, na condição de pesquisadora. Nesses momentos surgiram questionamentos e dúvidas sobre como melhorar as intervenções. Fui instigada a buscar na teoria as respostas e voltar à prática para rever minhas ações. “Assim, pois, se todas as teorias são produtos de alguma atividade prática, por sua vez toda atividade prática recebe orientações de alguma teoria.” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 125, tradução nossa). Na pesquisa-ação, a prática não é desvinculada da teoria, pelo contrário, ela orienta todo o trabalho prático. Por meio dela o pesquisador pode rever suas concepções, seus conceitos e melhorar sua forma de intervir.

A pesquisa-ação desenvolvida no ambiente escolar é concebida como sendo “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” (TRIPP, 2005, p. 445). Isso ocorre porque, conforme explicitam Carr e Kemmis, “No processo de pesquisa-ação, a reflexão e a ação se mantêm em uma tensão dialética, já que uma informa a outra mediante um processo de mudança programada, observação, reflexão e modificação.” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 217, tradução nossa). Diante da tríade, observação, reflexão e modificação é que a pesquisa altera a prática e ao mesmo tempo sofre alterações. Segundo Barbier (2007, p. 60),

O método da pesquisa-ação, inspirado por Lewin, é o da espiral com suas fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso. O rigor da pesquisa-ação repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação.

Durante o trabalho com a escrita, esse espiral citado por Barbier foi utilizado; houve inicialmente o planejamento para organizar as ações com as crianças e durante as intervenções foram observadas as escolhas que faziam; a cada encontro havia reflexão sobre a prática. Isso é o que provoca mudanças na prática do pesquisador e contribui para melhorar as intervenções. “[...] todo avanço da pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Inversamente, porém, todo segmento de ação engendra *ipso facto* um crescimento do espírito de pesquisa.”

(BARBIER, 2007, p. 117, grifos do autor). Essa reflexão sobre a ação ocorre, porque o trabalho de pesquisa é dinâmico.

A pesquisa-ação, de acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 176), procura compreender os problemas e efeitos da própria ação e procura aperfeiçoar tal ação com a própria prática. Tripp também afirma que é

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445 – 446).

O trabalho envolvendo a escrita de cartas e de histórias em quadrinhos me possibilitou o aprimoramento da prática, principalmente a respeito da apropriação da escrita por crianças no início da alfabetização e, ao mesmo tempo, permitiu que investigasse a respeito do assunto. Assim, “[...] a pesquisa-ação implica tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo.” (TRIPP, 2005, p. 449). Essa reflexão sobre a prática provoca mudanças na maneira de pensar do pesquisador e conseqüentemente modifica suas ações. Mesmo refletindo durante todo o processo, muitos questionamentos ficaram sem respostas. Segundo Barbier (2007, p. 146) “uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais perguntas do que as resolve.”. Quanto mais se pesquisa sobre um determinado assunto, mais são os questionamentos.

O objetivo central da pesquisa-ação, segundo Elliot

[...] é a ação educativa, e o que faz uma ação ser educativa não é a produção de estados finais extrínsecos, mas as qualidades intrínsecas que se pode manifestar na forma de levar a cabo a ação. Assim, a pesquisa-ação educativa é uma forma de deliberação prática acerca da qualidade ética do que o professor proporciona para a aprendizagem, mais que sua produtividade técnica [...] (ELLIOT, 1990, p.71-72, tradução nossa).

O trabalho desenvolvido com as crianças não deve se pautar apenas no que é aparente, visível e extrínseco, mas, pelo contrário, requer atenção ao que é intrínseco.

Desse modo, o objetivo da ação educativa é a construção do conhecimento, em vez de apenas acúmulo de informações.

2.2 Local e sujeitos da pesquisa

2.2.1 Escolha da escola e seleção dos sujeitos

A geração de dados foi realizada em uma Escola Estadual², localizada na Cidade de Marília, região Centro-Oeste Paulista. O contato com a escola ocorreu no ano de 2011, na época em que eu trabalhava como docente, de uma Sala de Recursos, nessa Unidade Escolar. Nesse tempo mantive contato com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com alguns alunos, e isso facilitou a escolha da Escola. No final de 2011 houve o pedido de autorização junto à direção para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida; após a autorização conversei com duas professoras do 1º ano, do período da manhã e elas selecionaram cinco crianças. Em seguida, essas crianças foram observadas e foi verificado que atendiam o perfil esperado. Conforme solicitado pela direção, entrei em contato, via telefone, com os pais, expliquei os objetivos e eles autorizaram a participação dos filhos. Esse era o cenário da pesquisa no final de 2011; já havia selecionado cinco crianças que cursariam o 2º ano em 2012. Faltaria selecionar mais cinco alunos do 1º ano, totalizando dez sujeitos.

Mas esse cenário sofreu alterações em 2012. Após algumas mudanças fui transferida para outra Unidade Escolar e passei a trabalhar no período da manhã, mas esse era o período em que as crianças selecionadas frequentariam, por esse motivo foi necessário iniciar novamente o processo de escolha, pois a pesquisa seria desenvolvida no período da tarde por causa do meu trabalho. Ao voltar à escola no mês de fevereiro de 2012, conversei com uma professora do 1º ano e uma do 2º ano, do período da tarde e expliquei os objetivos. Elas indicaram doze crianças, mas dentre essas, apenas seis apresentavam as características necessárias. Duas eram do 2º ano e quatro do 1º ano. Inicialmente foram selecionadas seis, mas por causa do tempo em que elas ficariam fora da sala de aula, eu teria que voltar com elas para a sala para auxiliar nas tarefas, por isso o número foi reduzido.

² Durante a escrita a crianças se apoiaram no nome da escola para realizar suas escolhas, por isso será utilizado o nome fictício *Benedito Alves*.

Por essas razões, a pesquisa teve início em março de 2012 com três crianças, duas do 2º e uma do 1º ano. Em abril, outra professora do 1º ano autorizou a participação de dois de seus alunos; isso facilitou a investigação, porque não eram todas da mesma sala. No final do mês de abril, mais duas crianças foram selecionadas. Em seguida, como nas seleções anteriores, após o contato com as crianças, foi realizado, por meio de ligações telefônicas, o contato com os responsáveis. Durante as ligações foram explicados os objetivos da pesquisa e a metodologia de geração dos dados. A seleção dos sujeitos foi uma das dificuldades enfrentadas durante a geração dos dados empíricos. A seleção foi encerrada em abril com cinco crianças, e os seus dados pessoais serão apresentados de forma mais detalhada em outro momento. Após a autorização de todos os envolvidos, o projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética da UNESP, campus de Marília.

O processo de seleção, de acordo com os critérios necessários, isto é, criança no início da alfabetização que não escreviam de forma convencional e que utilizavam a linguagem egocêntrica, foi realizado durante proposta de escrita para as crianças. Elas foram retiradas da sala e levadas à biblioteca. Nesse período, elas escreveram o nome, idade e o que gostavam de fazer. O objetivo desse momento foi o de levantar quais crianças indicadas pelas professoras tinham realmente o perfil esperando, pois todas as que foram indicadas atendiam aos critérios já mencionados, mas algumas falavam muito baixo, assim dificultava a gravação do que era pronunciado durante a escrita. O perfil esperado seria o da criança que falasse de maneira audível, para que os murmúrios durante o ato de escrever pudessem ser compreendidos no momento de transcrição. Assim, as selecionadas foram as que não escreviam de forma convencional e as que utilizavam a linguagem egocêntrica de maneira audível nos momentos de escrita. (PIAGET, 1959; VIGOTSKI³ 1991, 2009a; SMOLKA, 1994). Essas características foram consideradas importantes, porque contribui para a geração dos dados, na medida em que permitem compreender as escolhas que os alunos fazem no momento em que estão aprendendo a escrever.

Em pesquisa anterior por mim realizada foi constatado que, no momento de escrita, as crianças pronunciam fonemas e sílabas, mas não grafam, ou grafam, mas não pronunciam. Isso mostra as dificuldades enfrentadas por elas ao escolher as letras para compor determinada palavra, por isso a participação das que utilizavam a linguagem

³ O nome do autor aparece grafado de diferentes maneiras. Neste trabalho será grafado *Vigotski*, preservando as grafias apresentadas nos originais em citações e referências.

egocêntrica foi essencial na geração e análise dos dados, porque permitiu compreender o que a criança falava e o que ela grafava. Desse modo, suas escolhas ficaram mais audíveis e visíveis.

De acordo com Smolka (1994), durante o processo de escrita, ocorre uma dinâmica verbal entre oralidade e a escrita. No momento em que escreve, a criança fala. Para ela, essa fala é a linguagem egocêntrica. A oralidade durante a escrita serve inicialmente como mediação e “[...] tem o caráter de ‘fala egocêntrica’ na medida em que a criança fala alto – para si ou nenhum ouvinte em particular [...]” (SMOLKA, 1994, p. 52). Isso serve, segundo Smolka,

[...] como monitoração da atividade realizada sendo realizada: a criança assume a tarefa de escrever enquanto se submete a ela. Mantendo o fluxo audível da fala, usando recursos como repetições [...], retornos [...] e alongamentos [...], a criança começa a trabalhar oralmente o “deliberado fluir de significado”. (SMOLKA, 1994 p. 54).

No momento de escrita a criança fica diante de ações como falar, escrever, organizar, objetivar, e a linguagem egocêntrica aparece primeiro como mediação e monitora a atividade que está sendo realizada. Para a autora, a criança utiliza a linguagem egocêntrica expandida na hora da produção da escrita; isso contraria, segundo Smolka (1994, p. 52), a teoria piagetiana, segundo a qual ela se atrofia, e a de Vigotski, de que ela se internaliza.

Segundo Smolka, a linguagem egocêntrica permite uma “*dinamicidade constitutiva*” e, isto “implica passagem, transformação, movimento de constituição recíproca, entre as formas de dizer.” (SMOLKA, 1994, p. 53, grifos do autor). E é em meio a esta atividade que a criança elabora a escrita, utiliza a linguagem egocêntrica para orientar sua escrita e pensar sobre ela e, assim, esse trabalho resulta de várias ações e escolhas.

A linguagem egocêntrica, segundo Smolka (1994, p. 40) pode ser “[...] UM dos modos de estudar e investigar o discurso interno” e “[...] INDICA a elaboração da atividade mental discursiva no processo de internalização.” (SMOLKA, 1994, p. 39, grifos do autor). Como aponta Smolka, a linguagem egocêntrica não é a única maneira de analisar o discurso interno, porque existem outras pistas e isso pode ser notado durante os momentos de escrita. Durante o desenvolvimento do trabalho, foi observado que a linguagem egocêntrica não era utilizada por todo o tempo pelas crianças. Às

vezes, essa linguagem era audível e em outras eram apenas murmúrios, dificultando a compreensão do que elas falavam ao tentar escrever. Nestes momentos, os dados eram gerados por meio das marcas deixadas e dos diálogos com a pesquisadora. Os sujeitos selecionados, conforme as características anteriormente mencionadas foram cinco, todos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período da tarde.

2.2.2 Caracterização dos sujeitos

Conhecer um pouco sobre o contexto social e cultural em que as crianças estão inseridas permite alargar as interpretações durante a análise dos dados. Por isso, com o objetivo de conhecer um pouco mais as crianças, foi realizada uma entrevista com as mães, a fim de obter mais informações sobre o contexto social e cultural em que elas viviam. Detalhes sobre como foi realizada a entrevista serão apresentados posteriormente em um item específico. Para preservar a identidade, as crianças serão identificadas, por meio de nomes fictícios. O quadro 1 apresenta as características dos participantes da pesquisa.

Criança	Idade	Histórico Escolar	
		Série	Ano que frequentou
Felipe	7	Pré I, II e III	2008 a 2010
		1º ano	2011
		2º ano	2012
Juliana	7	Maternal	2007
		Pré I, II e III	2008 a 2010
		1º ano	2011
		2º ano	2012
Victor	8	Sala Especial-Deficiência Física.	2009 a 2011
		1º ano	2012
José	6	Maternal	2009
		Pré I e Pré II	2010 a 2011
		1º ano	2012
Mariana	5	Maternal	2009
		Pré I e II	2010 a 2011

		1º ano	2012
--	--	--------	------

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Fonte: Entrevista semi-estruturada com os pais (5, 6 e 10/12/2012).

A escola está localizada em um bairro antigo de classe média. As pessoas que vivem nas proximidades já não possuem filhos em idade escolar, por isso a escola recebe crianças de vários bairros, de classes sociais diferentes, transportadas por veículos oficiais. O quadro 2 apresenta o perfil social e cultural da família das crianças.

Criança	Idade/ Escolaridade dos pais		Profissão dos pais	Religião	Mora com ...
Felipe	Mãe	37/Ensino Médio	Doméstica	Evangélica	Mãe e avós
	Pai	39/ Ensino fundamental	Pedreiro	Católico	
Juliana	Mãe	39/Ensino Superior	Educadora social	Católico	Pais
	Pai	39/Ensino Superior	Eletricista	Católico	
Victor	Mãe	28anos/ Ensino Médio	Serviços Gerais	Católico	Pais e dois irmãos
	Pai	27anos/ Ensino fundamental	Serviços Gerais	Católico	
José	Mãe	35/Ensino Médio	Agente de Viagem	Católico	Mãe e avós
	Pai	31/Ensino Médio	Aux. enfermagem	Evangélico	
Mariana	Mãe	40 anos/ Ensino Médio	Gerente de vendas	Católico	Mãe e avós
	Pai	45 anos/ Ensino Médio	Empresário	Católico	

Quadro 2 – Informações sobre a situação social e cultural da família dos participantes da pesquisa.

Fonte: Entrevista semi-estruturada com os pais. (5, 6 e 10/12/2012).

2.3 Procedimentos de geração de dados

Os dados foram gerados na minha interação com as crianças, no período de março a dezembro de 2012, por meio da escrita de cartas e da construção de histórias

em quadrinhos. Esses instrumentos foram escolhidos, porque permitiram a criação do contexto, possibilitando que as crianças fizessem suas escolhas de forma contextualizada e repleta de sentidos. As escolhas realizadas pelas crianças para grafar a escrita convencional adquirem mais sentido quando trabalhadas dentro de um determinado gênero do discurso, do que quando trabalhadas de forma isolada. Ao escrever a carta ou a história em quadrinhos, a criança tem um interlocutor real, o outro está presente e a orienta nas escolhas. Isso permite que as escolhas sejam trabalhadas como unidade na construção da palavra, do signo.

Durante as atividades com a escrita da história em quadrinhos e das cartas, as crianças eram retiradas da sala e levadas à Sala de Recurso, cedida pela direção por ser um lugar mais tranquilo.

2.3.1 Cartas

O gênero *Carta* foi escolhido para a geração de dados porque apresenta concretamente o *Outro*, na visão bakhtiana, desde o momento da criação do texto. Ao escrever a carta, um gênero clássico, a criança escreve para um destinatário claramente identificado em uma situação real de comunicação. Com a expansão das novas tecnologias, a comunicação entre as pessoas ficou mais rápida, porque não é mais necessário esperar dias, semanas ou meses para receber a resposta de algo, uma vez que, as pessoas vivem conectadas o tempo todo, seja por *e-mail*, *Facebook*, *MSN* ou outros meios de comunicação instantânea, mas esse atual modo de comunicação, por questões sociais, não alcança toda a população. Por isso, segundo Soto (2007, p. 94), o gênero carta é um bem cultural que continua vivo e presente nas práticas culturais e pode ser utilizado por todos, porque se consolidou “[...] dentro de um quadro de comunicação *entre* homens, datado e circunstanciado por fatores socioeconômicos e culturais [...]” (SOTO, 2007, p. 100, grifos do autor). A escrita de cartas muitas vezes é ensinada na escola, mas apenas como uma tarefa, não como uma prática cultural. Segundo Bolonha, Rotterdam e Lípsio (2005, p. 17), esse gênero foi o principal meio de comunicação a distância, por mais de dois mil anos e, ainda, conforme explicitou Soto (2007), continua sendo utilizado. Isso justifica a escolha desse instrumento cultural para a geração dos dados. Ao escrever uma carta, a criança se apropria de um bem cultural e da escrita com suas funções sociais. Dessa forma, suas escolhas quanto ao enunciado, palavras e caracteres, foco desse trabalho, são orientadas pelo *Outro*, seu correspondente.

O trabalho com as cartas teve início somente no final do mês de maio, devido à falta de correspondentes. Houve o contato com diversas escolas e professores, que não mostraram interesse em dar continuidade ao trabalho. O primeiro contato foi com uma Classe Hospitalar, localizada na cidade de São Luis, Maranhão; a professora responsável aceitou participar, visto que os alunos dessa Classe já trocavam cartas com alunos da Sala de Recurso em 2011 da mesma escola em que a pesquisa foi desenvolvida e, além disso, na época eu atuava como professora dessa Sala. Mas, infelizmente, a professora que trabalhava na Classe Hospitalar precisou se afastar para cursar o mestrado em outra cidade e a pessoa que ficou responsável não retornou os e-mails. Nesse mesmo período houve outras tentativas de trocas com algumas escolas, mas sem sucesso.

No mês de maio, por intermédio de uma estudante de pedagogia da UNESP, conseguimos contato com uma professora do bairro Cidade Tiradentes em São Paulo. Ela concordou em participar, enviou os nomes de cinco alunos e o endereço da escola para iniciarmos a correspondência. As crianças escreveram as cartas, mas não receberam as respostas. As cartas foram enviadas no finalzinho do mês de maio. Novamente as crianças ficaram sem ter com quem se corresponder.

Em agosto de 2012, durante uma disciplina do programa de pós-graduação, da UNESP-Marília, consegui o contato com duas professoras do 1º ano, uma da cidade de Garça e outra de Avencas, distrito de Marília. Por meio de contato via e-mail, as professoras passaram os nomes dos alunos e endereços das escolas e iniciamos a correspondência. Por causa do tempo limitado, as cartas que foram escritas e enviadas para as crianças da Cidade Tiradentes foram reelaboradas e enviadas para as crianças da cidade de Avencas e Garça. Apenas uma das crianças trocou cartas com o aluno da cidade de Avencas; as 4 restantes trocaram com os da cidade de Garça.

A correspondência entre as crianças iniciou-se no mês de agosto. O processo descrito a seguir foi realizado com as cinco crianças. Primeiramente, li uma carta escrita por um aluno em uma situação real. Após a leitura foi enfatizada a estrutura, ressaltando o local da escrita, data, saudação, despedida e assinatura. Em seguida o diálogo tinha como foco o conteúdo da carta; nesse momento algumas perguntas eram feitas às crianças para que pudessem iniciar a escrita. As perguntas realizadas eram: O que podemos escrever? Podemos escrever qualquer coisa? Como podemos começar? O que você quer colocar? Seu amigo te conhece? Você quer se apresentar? Após as perguntas,

eu falava às crianças que elas poderiam escrever sobre elas, falar da escola, dos amigos, da família, o que gostavam de fazer, de brincar, de comer, onde gostavam de passear, poderiam falar de livros que leram e filmes a que assistiram, entre outras perguntas que surgiam no momento da escrita. Na primeira versão as crianças escreviam a sua maneira, pois o objetivo era perceber as escolhas que elas faziam, assim elas falavam o que queriam escrever, além disso, eu registrava para que pudesse ser recuperado na reescrita. Durante esses momentos de escolha, eu questionava o motivo de colocar tal letra ou caractere, às vezes a criança conseguia responder, em outras respondia que não sabia e deletava o que havia digitado. Após essa primeira escrita, ocorria a intervenção para possíveis alterações na estrutura e na ortografia, para garantir a legibilidade e, simultaneamente, realizava a reescrita, preservando o conteúdo. As crianças escreviam as cartas no programa *Word*, em seguida eram impressas e, com minha intervenção, os envelopes eram subscritos e endereçados à escola correspondente.

No quadro 3, descrevo detalhadamente os dados sobre a quantidade de cartas escritas por cada criança, o dia da escrita das primeiras e das segundas versões.

Criança	Quantidade de cartas	Data de escrita das cartas
Felipe	2	06 de junho de 2012 - Escrita da primeira carta. (duas versões). 18 de outubro de 2012- Escrita da resposta da primeira carta recebida. (duas versões).
Juliana	2	23 de maio e 01 de Junho de 2012 - Escrita da primeira carta. (duas versões). 01 e 08 de novembro de 2012- Escrita da resposta da primeira carta recebida. (duas versões).
Victor	4	23 de maio, 01 de junho, 08 e 15 de agosto de 2012- Escrita da primeira carta (duas versões). 04 e 17 de outubro e 07 de novembro- Escrita da resposta da primeira carta recebida. (duas versões). 05 de dezembro de 2012- Escrita da resposta da segunda carta recebida (duas versões) 05 de dezembro de 2012- Escrita da resposta da terceira carta recebida (1 versão)
José	2	06 de junho de 2012 - Escrita da primeira carta. (duas versões).

		17 de outubro de 2012- Escrita da resposta da primeira carta recebida. (duas versões).
Mariana	2	23 de maio e 13 de Junho de 2012 - Escrita da primeira carta. (duas versões). 31 de Outubro de 2012- Escrita da resposta da primeira carta recebida. (duas versões).

Quadro 3 – caracterização das cartas escritas pelas crianças.

Fonte: próprio autor

2.3.2 História em quadrinhos

O gênero *História em quadrinhos* foi escolhido para a geração de dados, por apresentar características multimidiáticas, com presença no cotidiano da vida infantil. Esse tipo de gênero é conhecido e lido pelas crianças e sua construção se dá com palavras em discurso direto, com legendas, onomatopeias, imagens e sequência narrativa e, ainda, durante a construção, os alunos podem considerar os colegas de classe como possíveis leitores de sua criação. Segundo Bibe-Luyten (1985, p. 9), a história em quadrinhos é conhecida como “um produto com raízes populares.” A utilização desse tipo de gênero foi considerada importante para a pesquisa, porque utiliza dois códigos, a imagem e a língua escrita. Dessa forma, as escolhas, tanto das imagens que iriam compor os quadrinhos, quanto os recursos linguísticos, especialmente as escolhas das letras e caracteres, assim como na escrita da carta foram realizadas tendo como foco o *Outro*, neste caso os amigos de sala de aula, e os familiares eram vistos como leitores das histórias criadas pelas crianças.

A escrita da história em quadrinhos teve início no mês de março. Por causa do tempo limitado que os alunos podiam ficar fora da sala de aula (variava de vinte minutos a duas horas), não foi possível trabalhar todos os recursos linguísticos. Os alunos se apropriavam desses recursos no momento em que escreviam. Inicialmente, houve a leitura de algumas Histórias em Quadrinhos da Turma da Mônica e explicações sobre a construção do gênero e a utilização dos balões. Após a leitura e explicação sobre as histórias em quadrinhos, foi apresentado o programa *HagáQuê*. Nesse momento as crianças manuseavam o computador e com minha ajuda exploravam as ferramentas presentes no software.

O software *HagáQuê* é um editor de histórias em quadrinhos. De acordo com Bim (2001), ele foi desenvolvido como parte da dissertação de mestrado de Sílvia Amélia Bim, com auxílio de Eduardo Hideki Tanaka e a orientação da Prof. Dra. Heloísa Vieira da Rocha, no Instituto de Computação da Unicamp. Este programa possibilita que a criança crie suas próprias histórias utilizando alguns recursos oferecidos. Os recursos permitem que o usuário insira personagens, cenários, balões, onomatopeias e digite sua história. As imagens utilizadas pelo usuário podem ser encontradas em CD-ROM ou retiradas da internet. Há a opção de inserir som ou gravar e utilizar a voz do usuário. Abaixo apresento a página inicial e a interface desse programa (fig.1 e 2).

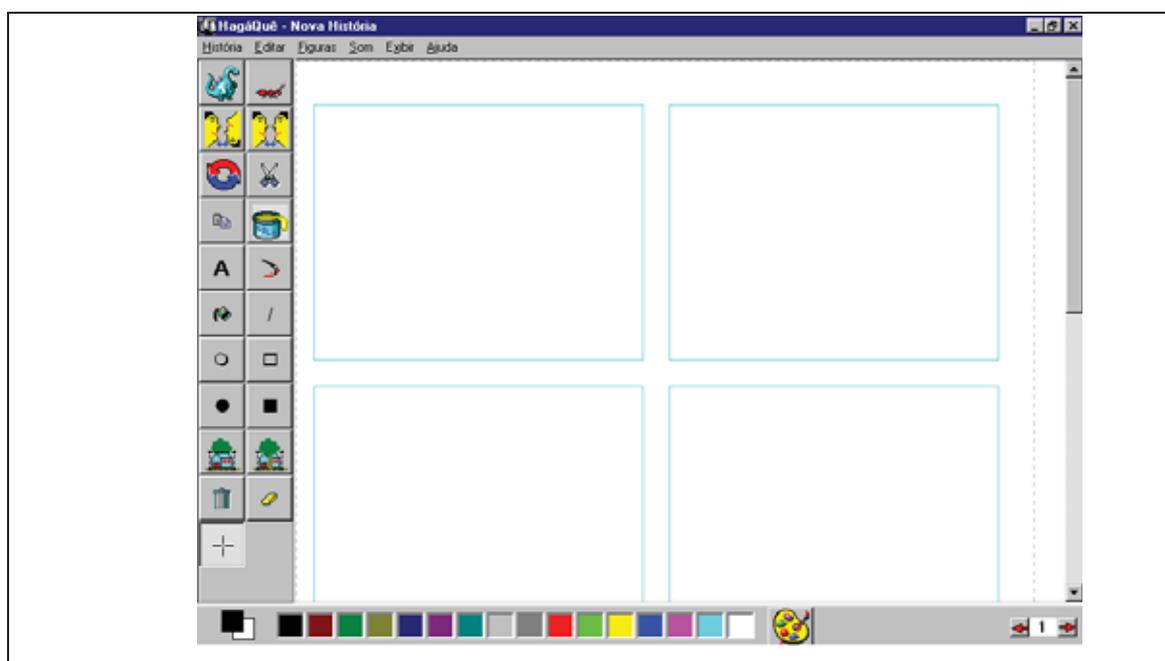


Figura 1 – HagáQuê (tela inicial)

Fonte: (BIM, 2001, p. 37)

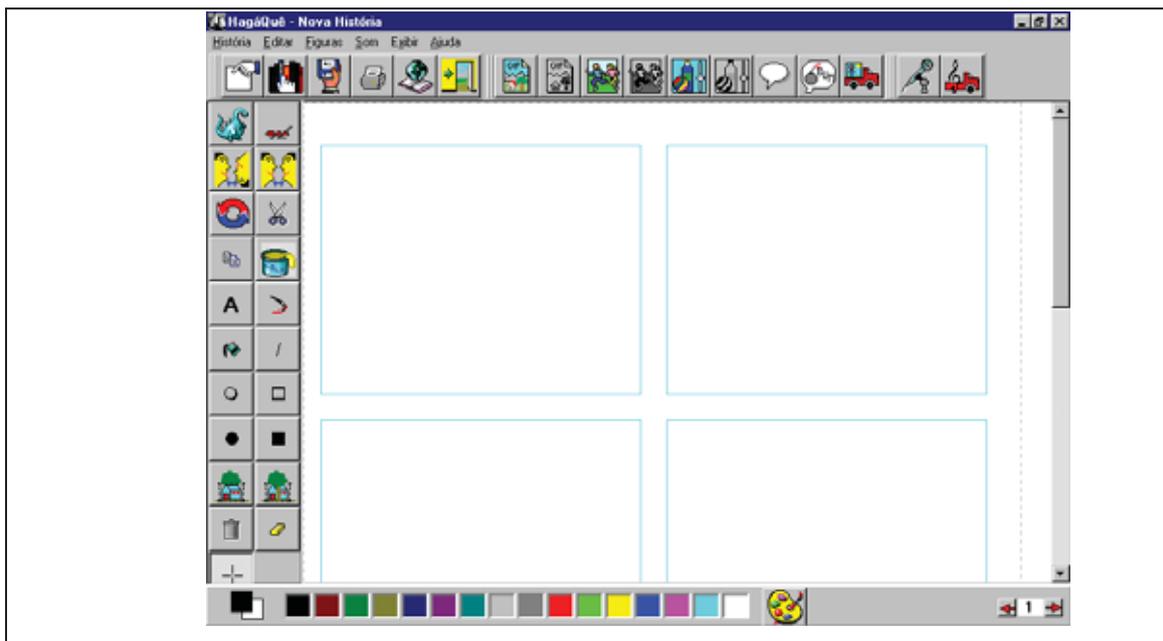


Figura 2 – Interface do HagáQuê com barras

Fonte: (BIM, 2001, p. 37)

Na construção da história em quadrinhos houve dois procedimentos de intervenção.

Primeiro procedimento: Inicialmente foi discutida a estrutura da História em Quadrinhos, e, em seguida as crianças ficaram livres para escolher sobre quais personagens participariam de sua história. Após isso, escolheram as imagens e os balões, e por fim decidiram o que escrever. Elas já estavam familiarizadas com o programa e já conheciam as imagens disponíveis, mas quando não encontravam as imagens que queriam, realizavam buscas na internet, diretório *Google*. Após as escolhas, as imagens eram salvas no computador, mas nem sempre o sinal da internet estava disponível na escola. Quando isso acontecia, as crianças falavam quais imagens queriam colocar nos quadrinhos e no próximo encontro eu as levava no *netbook* para que pudessem escolher. Tudo isso atrasou bastante a geração de dados. Outra dificuldade enfrentada na escola foi a retirada das crianças da sala de aula, porque havia a preocupação com a perda dos conteúdos dados pelos professores. No máximo, a pesquisa era feita com duas crianças por semana, um de cada vez, em dias determinados pelos professores.

A criança escrevia primeiramente sem minha intervenção. Neste momento eram observadas quais escolhas faziam e suas decisões a respeito de como escrever determinada palavra e quais letras e caracteres colocar. Elas falavam o que iriam escrever e escreviam sem a preocupação com a escrita convencional. O enunciado

completo era marcado em um caderno, para que na reescrita pudesse ser recuperado. Nesse primeiro procedimento não houve a preocupação em estabelecer critérios sobre como trabalhar as narrativas. Por falta de modelo, as crianças tiveram muitas dificuldades para estabelecer relações entre os quadrinhos e com isso levaram muito tempo para finalizar a escrita da primeira história. As dificuldades para construir as histórias ocorrem porque esse gênero está presente no ambiente escolar, como instrumento na aquisição da leitura, mas ainda é pouco utilizado na apropriação da escrita. Por esse motivo a forma de proceder foi repensada, juntamente com o orientador e foi alterado o procedimento a partir da segunda história.

Segundo procedimento: A partir da orientação houve um planejamento inicial de como seria a intervenção. Inicialmente foram lidas histórias diferentes para cada criança, retiradas do site da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza. Após a leitura foi discutido com as crianças como iríamos fazer. Foi trabalhada a estrutura do gênero, focando a forma como foi feita, quantidade de quadrinhos e os recursos que foram utilizados, por exemplo, os balões, as figuras e as onomatopeias. Em seguida conversava com a criança sobre a história que gostaria de fazer. Ela teria que criar outra situação utilizando a mesma quantidade de quadrinhos e os mesmos personagens da história lida. As características dos personagens dão sentido a história, por isso, em seguida, foram trabalhadas as características de alguns deles. As crianças foram falando, e nesse momento dialoguei com elas, para saber se conheciam bem os personagens. Em seguida, construíram oralmente o roteiro da história. Nesse momento anotei e gravei o roteiro para que pudesse ser recuperado, e logo após iniciaram a escrita utilizando o programa *Hagáquê*. A proposta era que as crianças utilizassem 8 quadrinhos para desenvolver a narrativa, escrevessem os diálogos e somente depois procurassem as imagens mais adequadas para determinada fala. Depois que terminaram a construção da narrativa houve a minha intervenção para a reescrita. Para finalizar, foi alterado o tipo de letra para maiúscula, porque a maioria das histórias em quadrinhos a utiliza, compondo uma característica do gênero, além disso, o texto nos balões “[...] transmite uma mensagem específica de acordo com o tipo de letra que é utilizado para sua composição.”. As letras podem “[...] receber tamanho e forma diferenciados, que acrescentam significado ao enunciado principal [...]” (VERGUEIRO, 2006, p. 60) e, ainda foi realizada uma última leitura para que a criança visualizasse a história completa. Em seguida as histórias foram impressas, entregues a seus amigos de sala para levarem para casa.

Foi observado que no segundo procedimento, as crianças tiveram menos dificuldades na construção da narrativa e houve diminuição do tempo para finalizar a história. Frequentemente era retomada a construção oral inicialmente realizada e as características dos personagens. A limitação dos quadrinhos também contribuiu para que elas não se perdessem no momento de finalizar a história.

No quadro 4, descrevo detalhadamente os dados sobre a quantidade de histórias em quadrinhos escritas por cada criança e a data de escrita das histórias.

Criança	Quantidade de História em Quadrinhos produzida	Data de escrita das Histórias em Quadrinhos
Felipe	2	07, 14, 16, 28 de março, 25 de abril, 02, 16 de maio, 09 de agosto e 12 de setembro de 2012- Escrita da primeira história em quadrinhos. (duas versões). 17, 18 de outubro e 01 de novembro de 2012. Escrita da segunda história em quadrinhos. (duas versões).
Juliana	2	16, 21 de março, 11, 18 de abril, 09 de maio, 13 de junho e 30 de agosto de 2012- Escrita da primeira história em quadrinhos. (duas versões). 31 de outubro, 01 e 29 de novembro de 2012- Escrita da segunda história em quadrinhos. (duas versões).
Victor	2	07, 14, 21 de março, 11, 18, 25 de abril, 16 de maio, 15, 29 de agosto de 2012- Escrita da primeira história em quadrinhos. (duas versões). 06, 13 de setembro e 07 de novembro de 2012- Escrita da segunda história em quadrinhos. (duas versões)
José	2	25 de abril, 02, 09, 16 de maio e 22 de agosto - Escrita da primeira história em quadrinhos. (duas versões). 22 de agosto, 13 de setembro, 07, 29 de novembro de 2012- Escrita da segunda história em quadrinhos. (duas versões).
Mariana	2	18, 25 de abril e 04 de outubro de 2012- Escrita da primeira história em quadrinhos. (duas versões) 08, 15, 29 de agosto e 26 de setembro de 2012- Escrita da segunda história em quadrinhos. (duas versões).

Quadro 4 – caracterização das histórias escritas pelas crianças.

Fonte: próprio autor

2.3.3 Entrevistas

Além dos dados gerados nos encontros acima detalhados, foram realizadas em dezembro de 2012 e fevereiro de 2013, entrevistas semi-estruturadas com as cinco crianças para saber o que acharam do trabalho e quais seus conceitos sobre a escrita. As entrevistas não seguiram nenhum roteiro, porque foram feitas na forma de diálogo. Quatro entrevistas foram realizadas na escola em 2012 e apenas uma em 2013, porque a criança não compareceu na escola nos últimos dias de aula. Nesse mesmo período foram realizadas entrevistas também com as mães, e, conforme mencionado anteriormente, essas entrevistas tiveram como objetivo identificar o perfil das crianças. Para essa entrevista foi criado um roteiro para facilitar a sua aplicação. (Apêndice B).

As entrevistas com as mães foram realizadas em sessões individuais, duas mães foram entrevistadas na escola, outras duas foram realizadas em um *shopping*, local de trabalho, porque não tinham tempo de ir até a escola e com uma foi realizada por telefone, porque não tinha tempo disponível. A entrevista seria “[...] uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador.” (MANZINI, 2003, p. 13). A entrevista é um importante instrumento para que o pesquisador busque informações diversas sobre os participantes e, assim, conheça um pouco do contexto em que vivem.

2.4 Procedimentos de gravação de dados

Os instrumentos utilizados na gravação dos dados foram os de áudio e de vídeo e o computador. Esses instrumentos foram importantes, porque permitiram gravar as sequências das escritas e os diálogos com as crianças, além disso, possibilitaram maior nitidez nas transcrições e na análise dos dados. Esses instrumentos me ajudaram a compreender com mais clareza as escolhas que as crianças faziam durante o ato discursivo. No final das escritas, foram impressas a segunda versão das cartas e das histórias em quadrinhos.

A utilização do computador foi considerada importante, porque permitiu a gravação das sequências das ações e serviu como apoio no momento de escolhas das letras e caracteres pelas crianças, já que se encontram disponíveis no teclado, juntamente com os demais sinais que organizam o discurso verbal escrito.

As gravações em áudio e vídeo permitem transcrever como mais clareza as manifestações orais da criança e os diálogos mantidos com o pesquisador durante o processo de criação do discurso, já que algumas crianças, no momento em que estão escrevendo, falam de maneira não audível, dificultando a transcrição, quando é apenas gravado no áudio. No apêndice C, descrevo detalhadamente os dados sobre os encontros com cada criança, o que foi realizado e o tempo de gravação em áudio e vídeo dos diálogos.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Com o intuito de analisar os detalhes do processo de escolhas das letras e caracteres, a maneira como as crianças lidavam com os gêneros discursivos, com o computador e a interação com o *outro* durante o ato discursivo, a pesquisa-ação, citada anteriormente, foi utilizada como meio de intervir e gerar os dados. Na organização dos dados para análise foram elaborados os seguintes núcleos temáticos: *escolhas com base em caracteres; escolhas com base nas palavras conhecidas visualmente; escolhas dos caracteres/letras e escolhas das letras relacionadas a fonemas*. Segundo Padilha (2006, p.111), a escolha desses núcleos não é aleatória, mas ideológica, porque tudo que é ideológico “[...] possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*.” (BAKHTIN, 1992, p. 31, grifos do autor). Portanto, a escolha não é aleatória, porque é pensada de acordo com os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa e com os objetivos que o pesquisador pretende responder. O pesquisador não é neutro em relação a seu objeto de pesquisa e nem quanto às escolhas das metodologias e dos instrumentos utilizados na geração, organização e análise dos dados. Seguindo os pressupostos da teoria histórico-cultural, a análise microgenética (GOÉS, 2000) foi adotada como metodologia para a análise dos dados.

De acordo com Góes (2000, p. 11), a análise microgenética está “orientada para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrosociais.”. Ao utilizar essa metodologia na análise foi considerado não apenas o dado aparente, mas também aqueles que não foram captados diretamente e, que aparentemente não tinham nenhuma importância. Recuperar as minúcias, por meio dos indícios gerados nos dados particulares, é uma forma de compreender os detalhes do processo de aprendizagem. Os

dados foram percebidos com base no paradigma indiciário de Ginzburg (1990) que também afirma que os dados “pressupõem o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador.” (GINZBURG, 1990, p. 153). Nesse tipo de abordagem, o que interessa não é o dado generalizado, mas o singular. Segundo Calil, Lopes e Felipeto (2006, 142),

Olhar para o dado singular não tem sido um procedimento presente e constante nas pesquisas que envolvem aquisição e aprendizagem de língua escrita, detendo-se de maneira geral na coleta de dados quantitativos e na análise desses dados e visando a uma categorização e adequação a determinada teoria.

O autor chama a atenção para a importância de valorizar o dado singular nos trabalhos que envolvem a apropriação da escrita. O que ocorre é que muitos trabalhos focam naquilo que é geral em vez de dar atenção às particularidades de ações individualizadas. Ao observar as escolhas que as crianças fazem ao escrever, podemos perceber que não cabem as generalizações, porque cada indivíduo é único e suas ações são únicas. “[...] a homogeneização dos sujeitos, isto é, o apagamento de sua singularidade, interroga sobre a validade dos resultados obtidos.” (CALIL; LOPES; FELIPETO, 2006, p. 144). Segundo o autor, quando não se leva em consideração a singularidade, há uma higienização e, muitas vezes ocorre uma análise errônea dos dados.

Durante a análise do dado singular, é imprescindível procurar pistas para melhor interpretá-lo. De acordo com Ginzburg,

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais com veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário, a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 1990, p. 177).

Quando os dados não estão visíveis, eles podem ser interpretados, por meio de sinais, indícios, por isso o pesquisador precisa estar atento ao dado que aparentemente

não tem nenhum valor. A maneira com que se lida com os dados permite perceber o que pode ser relevante ou não. “[...] a nossa forma de olhar afeta aquilo para onde olhamos, e aquilo para onde olhamos afeta a nossa forma de olhar.” (GRAU; WALSH, 2003, p. 48). Quando o olhar do pesquisador está focado apenas para os dados que são visíveis, não percebe os detalhes, e estes podem ser relevantes para a pesquisa. Ainda, segundo Góes (2000, p. 9), a análise microgenética também auxilia o pesquisador, porque

[...] requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Neste tipo de análise, o dado é analisado de maneira que seja único, singular, sem preocupação com as generalizações. Essa forma de lidar com os dados permite maior detalhamento dos episódios, portanto isso justifica os recortes dos diálogos e dos materiais escritos gerados para a análise.

Os dados tiveram como base orientadora para a configuração dos capítulos os conceitos de *gêneros do discurso* e o *Outro de Bakhtin* (1992, 2011), os *de função e estrutura* defendidos por Vigotski (2009a) e os conceitos de *equivalência funcional* de Smith (1989, 1999). Apesar de os estudos de Smith pertencer à área da psicolinguística, há algumas contribuições desse autor que se aproximam das de Vigotski, especificamente no que diz respeito à questão da *função da letra*. O trabalho de Smith é voltado para as questões de leitura, mas os conceitos de *equivalência funcional* das letras são pertinentes também no que se refere à escrita. Esses conceitos serviram como base para entender com mais clareza o desenvolvimento da linguagem escrita e as escolhas que as crianças fazem durante o ato discursivo. A escolha pela utilização dos gêneros discursivos se deu, porque a escrita se realiza por meio deles. Segundo Bakhtin, os gêneros discursivos;

[...] nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283).

Os gêneros discursivos são utilizados pela sociedade e sua aprendizagem se dá na relação com outras pessoas. Por isso justifica-se a escolha pela utilização dos dois gêneros discursivos, *cartas e história em quadrinhos*, para a geração dos dados. Ao utilizar os gêneros discursivos na apropriação da língua escrita, podemos compreender que a criança se apropria não somente da escrita como um sistema, mas de um bem cultural socialmente construído. Isso é necessário porque “para estudar as crianças, a teoria deveria ser dinâmica. Deveria visar o processo, inserir as crianças na prática cultural.” (GRAU; WALSH, 2003, p. 52).

Durante a escrita da carta ou da história em quadrinhos, a criança aprende a estrutura dos gêneros e faz suas escolhas quanto aos enunciados. Assim as escolhas das letras e caracteres são feitas tendo em mente o *Outro*, que é definido por Bakhtin (2011, p. 301), como aquele “para quem se constrói o enunciado”, e esse *Outro* é participante ativo da comunicação discursiva.

Ao pensar nas escolhas que as crianças fazem quando estão escrevendo, principalmente as escolhas das letras, como já mencionado anteriormente, busco contribuições no trabalho de Smith (1999). Segundo ele, não escolhemos ou identificamos uma palavra ou uma letra pela pronúncia e, ainda, ao dizer isso, o autor discute o conceito de *funcionalidade equivalente*. Isso significa que as letras estão numa mesma categoria, porque elas têm a mesma função, e de *características distintivas*, isto é, podemos identificar uma letra baseados na ideia de que letra ela não é. Nesta perspectiva, a criança terá menos dificuldade em identificar e escolher uma letra ou uma palavra quando presente no enunciado. Segundo Smith (1999, p. 95)

Quando as letras estão impressas aleatoriamente, a probabilidade de cada letra é de uma em 26, e é necessária uma grande quantidade de informação sobre características distintivas para tomar a decisão. Mas, quando as letras estão organizadas em palavras, a probabilidade relativa de cada letra é reduzida a uma média de aproximadamente uma e oito.

Segundo o autor há diminuição de alternativas de escolhas das letras quando estão presentes nas palavras, porque fica mais difícil distingui-las quando estão isoladas e fora de um contexto. “Quando as palavras são significativas dentro de um contexto ou quando nós já temos uma boa ideia do que elas poderão ser, podemos vê-las muito mais rapidamente e de uma distância muito maior do que quando não temos nenhuma expectativa prévia.” (SMITH, 1999, p. 97). É possível perceber que as escolhas

realizadas pelas crianças no ato discursivo podem contribuir para ampliação de conceitos quanto aos recursos utilizados na apropriação da linguagem escrita. Por isso, o contexto criado para a geração de dados permitiu que as escolhas das letras pelas crianças fossem feitas com sentido.

Outro conceito que serviu de base é o de *função e estrutura*. Segundo Vigotski, a linguagem escrita não é mera transcrição do oral, e tem sua própria estrutura e seu próprio funcionamento. Ela não é vista apenas como linguagem do pensamento destituída de som. O distanciamento que ocorre entre o que é pronunciado e o que é grafado se dá porque “A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interna difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 312), e para maior compreensão da autonomia da língua escrita, busquei apoio em outros autores da linguística, entre eles, Desbordes (1995), Catach (1996) e Bajard (1992, 2002, 2005, 2006, 2009, 2013). Tendo como base esses conceitos foi possível ampliar a visão sobre como são realizadas as escolhas das letras e caracteres pelas crianças durante o desenvolvimento da pesquisa.

Pensando nisso, a pesquisa-ação foi importante, porque permitiu não apenas observar as crianças, mas intervir no momento de aprendizagem da linguagem escrita, contribuindo para a inserção das crianças em práticas culturais e dentro desse contexto, compreender as escolhas realizadas por elas. Mas não é uma tarefa muito fácil; além das inúmeras dificuldades de inserção no ambiente escolar, o trabalho que envolve a pesquisa com crianças requer muito cuidado. Segundo Grau e Walsh, (2003, p. 77).

Nas relações entre adultos e crianças, os adultos são a maior parte das vezes, aqueles que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras. Na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão permissão e fixam as regras- para os adultos. A investigação vira parte do mundo às avessas.

O papel do pesquisador na escola não é o daquele que detêm o conhecimento, mas daquele que está aberto para aprender. Realmente, em muitas situações, a pesquisa com crianças é um trabalho num mundo às avessas, no qual o pesquisador não tem o controle de todas as manifestações. Outra coisa que o pesquisador precisa saber lidar é com a ideia de que “[...] será sempre um estranho naquele mundo e de que é assim que deve ser”, caso contrário “[...] está a viver no mesmo estado de realidade tenuemente

construída em que vive o educador de infância que afirma saber tudo o que se passa na sua sala de aula [...]” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 77). São inúmeras as dificuldades que a pesquisa de campo gera, pois o pesquisador é um estranho não somente para os alunos, mas para todos que compõem o espaço escolar. Ao adentrar no espaço escolar é perceptível que escola como está constituída hoje não tem espaço para a pesquisa. Dessa forma, o diálogo entre teoria e prática fica cada dia mais distante. Diante de tantos desafios, o mais importante é focar seus esforços na pesquisa com as crianças e, lembrar constantemente que “[...] Elas não são adultos. Devem ser tratadas como crianças, mas de uma forma que normalmente os adultos não tratam as crianças. E é nisso que reside o desafio.” (GRAU; WALSH, 2003, p. 78). Isso deve ser levado em consideração tanto na relação com elas quanto no momento em que estão sendo observadas. Durante o desenvolvimento da pesquisa alguns conceitos foram essenciais para o diálogo entre teoria e prática. Penso ser impossível um trabalho no qual a prática está desvinculada da teoria ou vice-versa.

No próximo capítulo discuto a questão *da linguagem e da escrita na perspectiva da Teoria Histórico Cultural e dos conceitos de Bakhtin*. Apresento a *discussão dos dados sobre a visão das crianças sobre a escrita na escola e no entorno*. Serão apresentadas a *origem, características dos gêneros carta e história em quadrinhos*, e a *análise dos diálogos das crianças durante a construção dos enunciados utilizando esses dois gêneros do discurso*.

3 Gênero discursivo e o *Outro* na construção de enunciados

Muitas têm sido as discussões a respeito de como as crianças se apropriam da língua escrita utilizando os gêneros textuais, mas como uma “tarefa escolar” desprovida de sentido e sem relação com a vida. Desse modo, os gêneros não cumprem a função para qual foram criados. Essa maneira de lidar com os gêneros evidencia uma concepção de linguagem e de escrita desvinculadas da vida e das relações sociais. Este capítulo tem como foco apresentar de maneira breve a concepção de linguagem e de escrita adotada neste trabalho, para posteriormente detalhar o contexto criado para que as crianças realizassem as escolhas das letras e caracteres, mergulhadas em situação de escrita para o *outro*, por meio dos gêneros textuais *cartas e história em quadrinhos*. Portanto nesse serão discutidos: *Concepção de linguagem e de escrita; concepção de escrita na escola e no entorno: Visão das crianças; origem e característica do gênero epistolar; a carta e o outro na construção de enunciados; origem e característica da história em quadrinhos e a criação das histórias em quadrinhos orientada pelo outro.*

3.1 Concepção de linguagem e de escrita

A linguagem é um instrumento de mediação entre a cultura e o homem, carregado de ideologias, cuja apropriação se dá na relação entre sujeitos. Segundo Bakhtin,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

De acordo com o autor, a linguagem permeia as várias esferas da atividade humana e se manifesta de diversos modos. Ela é fruto das relações sociais e se materializa nos enunciados orais e escrito. Abaurre (1997) compreende a linguagem como “[...] lugar de interação humana, de interlocução. Tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo em que constitui os polos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua.” (ABAURRE, 1997, p. 82). Ao utilizar a linguagem em determinada esfera da vida

social, o sujeito a modifica ao mesmo tempo em que é modificado por ela. Segundo Franchi,

A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos. (FRANCHI, 1987, p. 12 apud Abaurre, 1997, p. 82).

O homem na interação com outro sujeito se apropria do sistema lingüístico disponível no meio social ao qual pertence. O resultado desse processo se dá pelo uso da linguagem e é por meio dela que o homem organiza suas experiências. Desse modo, o desenvolvimento da linguagem depende da interação social, pois o “[...] sujeito se apropria [do] sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e os outros como interlocutores.” (FRANCHI, 1987, p. 12 apud Abaurre, 1997, p. 82). O homem não apenas se apropria do sistema lingüístico, mas conforme destaca a autora, ele o constrói na relação com o *outro*. Vigotski (2009a, p. 11) aponta que a comunicação é uma função da linguagem e essa é uma forma de comunicação social, de enunciação e de compreensão.

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (VIGOTSKI, 2009a, p. 11).

A linguagem surgiu da necessidade do homem de se comunicar, mas não se resume a essa função “[...] a linguagem é uma forma de interação humana, pela qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente.” (MILLER, 2003, p. 10). De acordo com Schneuwly,

[...] a atividade de linguagem funciona como uma interface entre sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação - comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinante na explicação de seu funcionamento. (SCHNEUWLY, 2004, p. 73).

A apropriação desse instrumento não se dá na relação direta sujeito e linguagem, mas na relação entre sujeitos. Segundo Mayrink-Sabinson,

[...] a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um OUTRO, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição. Consideramos a linguagem como atividade constitutiva não apenas da subjetividade e da necessária alteridade (uma vez que, para que o sujeito se constitua com tal, precisa vivenciar um necessário encontro e contraponto com outros), mas de si própria enquanto objeto de reflexão e de análise de que se pode falar usando a própria linguagem (cf. Franchi, 1977). (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 41).

Conforme destaca a autora a relação do sujeito com a linguagem é mediada, pois a atividade de linguagem é produto da relação dele com o meio. O sujeito se constitui como sujeito na relação com o *outro* e é na interação que ele se apropria dos instrumentos criados socialmente. Mayrink-Sabinson, com base nos conceitos defendidos por Bakhtin enfatiza que:

O processo de aquisição da linguagem, tanto em suas modalidades orais quanto na escrita, é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria [...]. (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 41).

Tanto a apropriação da linguagem oral quanto escrita se dá na interlocução dos sujeitos durante o processo discursivo. A autora destaca que nesse processo ocorre a transformação da palavra do *outro* em palavra própria. “No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.” (SMOLKA, 2012, p. 60). Essa concepção de linguagem, como instrumento vivo, dinâmico e sempre em movimento, altera a forma de pensar do homem, portanto o transforma. Mas infelizmente não tem sido essa concepção de linguagem que permeia as práticas escolares, uma vez que na sala de aula, não há espaço para a interação e as trocas de experiências entre os sujeitos nem sempre são autorizadas. Com isso, a forma como é concebida a linguagem interfere diretamente no processo de ensino e de apropriação da língua escrita. Cabe ressaltar que os

momentos de escolhas das letras e caracteres para grafar a escrita convencional se deram de maneira contextualizada. A concepção de linguagem adotada contribuiu para isso à medida que possibilitou pensar a apropriação da escrita como instrumento de comunicação e interação entre as pessoas e que, além disso, pode ser utilizado na constituição do pensamento. Diante dessa concepção, a escrita é vista como uma forma de discurso que requer o ensino que a considere nas relações humanas constituídas de enunciados e isso permite pensá-lo diferente da maneira como é concebido na escola. Mas, infelizmente, está enraizado nas práticas escolares o ensino de uma língua morta, estática e sem nenhum sentido. Desse modo, não é considerada como um sistema complexo criado pelo homem e a criança não se apropria dela como um instrumento complexo construído socialmente, que leva o sujeito a uma fase mais elaborada de suas funções psíquicas superiores. De acordo com Vigotski “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade.” (VYGOTSKY, 1995, p. 151, tradução nossa) e entre as funções superiores estão “[...] pensamento verbal, memória, formação de conceitos, atenção voluntária, etc.” (VYGOTSKY, 1931, p. 18, tradução nossa), portanto é na relação com outras pessoas que as crianças desenvolvem ao máximo as qualidades humanas.

O ensino da língua viva tem como foco inserir a criança em algo construído historicamente, de modo que seu aprendizado não se restrinja à aquisição de elementos técnicos, mas tenha como base a apropriação das funções sociais da escrita. Mergulhada no mundo da cultura escrita, a criança se apropria deste bem cultural, da maneira como é utilizado pela sociedade. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico Cultural, a escrita é um instrumento cultural. Leontiev define instrumento como sendo “[...] um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.” (LEONTIEV, 1978, p. 268, grifos do autor). Assim, a criança se apropria desse instrumento na relação com outras pessoas. Segundo Leontiev,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenómenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objectivas desta língua. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

O modo de utilização dos instrumentos é transmitido por gerações anteriores, isto é a função social não é aprendida de forma natural, ela é ensinada. De forma geral, o homem se humaniza nas relações sociais, porque ninguém nasce ser humano, mas se torna nas relações, isto porque “[...] o homem é 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, grifos do autor). Nesse sentido, o papel do mediador é importante, porque sem ele “Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso.” (LEONTIEV, 1978, p. 272). Com isso, a mediação contribui para o processo de humanização.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a mediação foi essencial na geração dos dados, pois por meio dos diálogos estabelecidos com as crianças, foi possível negociar as escolhas e a todo o momento elas se reportavam a mim para auxiliá-las em seus escritos. Por meio da mediação, as cartas e as histórias foram sendo construídas e as crianças foram aos poucos se posicionando como escritores. Mas a mediação não ocorreu apenas entre os sujeitos envolvidos, ela se deu também na relação com o objeto de conhecimento, a escrita. De acordo com Sforzi “[...] é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.” (SFORZI, 2008, p. 2). Por meio da mediação foi possível compreender as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas crianças durante o ato de escrever e compreender que a apropriação da linguagem escrita, não se resume à aquisição dos aspectos técnicos e nem à transcrição de sons em letras, mas à apropriação de um instrumento criado pelo homem. Todavia, a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e de sua apropriação reduz o ensino à aprendizagem do traçado, identificação do alfabeto, junções de sílabas, reconhecimento da relação som-letra e formação de palavras. “[...] a linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 314). Dessa forma, a escrita é concebida como instrumento do pensamento, ela modifica o modo de pensar do indivíduo que a utiliza, pois se trata de um sistema mais elaborado de linguagem.

Vigotski destaca que antes de ser inserida no ambiente escolar a criança já teve contato com a escrita, mas “Na prática escolar, a escrita ocupa um espaço muito pequeno se comparado com o enorme papel que ela desempenha no processo do

desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1995, p. 183, tradução nossa). Isso quer dizer, que a criança não é inserida no mundo da cultura escrita, apenas aprende o que é aparente, assim ela vê na escola a escrita apenas em sua superficialidade. Em outro momento, o autor destaca que na escola se ensina a criança a traçar as letras e formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita, logo a aprendizagem não excede os limites da tradicional ortografia e caligrafia, uma vez que o ensino da escrita,

[...] não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem na sua própria iniciativa, ele chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. (VYGOTSKY, 1995, p. 183, tradução nossa).

O ensino imposto de fora não cria necessidades, já que a criança aprende somente o ato motor, mas não aprende a escrever. Dominar a linguagem escrita “[...] significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos.” e não apenas dominar os aspectos técnicos “[...] o domínio deste sistema complexo de signos, que é a linguagem escrita, não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, de fora, por meio de uma simples pronúnciação, de uma aprendizagem artificial”, mas é “[...] resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil.” (VYGOTSKY, 1995, p. 184, tradução nossa).

Vigotski enfatiza que “[...] o desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, nem conserva nada parecido à sucessão de formas. Na história de desenvolvimento da linguagem na criança, encontramos as metamorfoses mais inesperadas [...]” e “[...] com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras.” (VYGOTSKY, 1995, p. 184, tradução nossa). Assim é possível compreender que a criança mobiliza diversas capacidades na apropriação desse sistema tão complexo como a linguagem escrita e é durante esse processo dinâmico de seu funcionamento que a língua viva é aprendida e são realizadas as escolhas para grafá-la convencionalmente.

Desse modo, a história da escrita na criança começa muito antes do professor colocar pela primeira vez um lápis em sua mão e lhe ensinar a traçar as letras. Sem conhecer a pré-história da escrita infantil não é possível compreender como a criança é capaz de dominar de imediato esta linguagem tão complexa. Segundo Vigotski (1988, p. 110), o processo de aprendizagem

[...] que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Segundo o autor, a aprendizagem da criança se inicia antes mesmo dela ingressar na escola, dessa forma, a aprendizagem escolar não parte do zero, ela tem uma pré-história. Para o autor, desenvolvimento e aprendizagem não são processos que surgem durante o período escolar, mas acompanham a criança desde o momento de seu nascimento. Esse processo que vai do social para o individual, mostra que o individual se constrói nas relações sociais e culturais.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1991, p. 33).

A transição do social para o individual ocorre por meio da internalização do conhecimento que inicialmente é externo à criança. “Internalização é a reconstrução de uma operação externa.” (VYGOTSKY, 1991, p. 63), que inicialmente representa uma atividade externa que, reconstruída, começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos do desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

A criança aprende na relação com outras pessoas, num processo que vai do intersíquico para o intrapsíquico, mas quando a criança tem contato apenas com a

escrita na sua superficialidade, isto é “[...] quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda os sons isolados nas palavras, tarda, sim, no entanto, em dominar completamente o mecanismo da escrita.” (VIGOTSKY, 1995, p. 196, tradução nossa). Essa precariedade no ensino da escrita impede que o aluno se torne autônomo nos seus escritos e não o coloca em “atividade”, já que não contribui para “[...] autotransformação do sujeito.” (REPkin, 2003, p. 4). Isso ocorre, porque não foram criadas as necessidades; a criação de novas necessidades só é possível por meio das vivências, por isso é necessário promover o encontro da criança com a cultura escrita. O aluno “[...] ao iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 314-315). Diante disso, o ensino deve ser organizado de forma que a escrita seja necessária de algum modo para a criança. Ela deve sentir necessidade de escrever, porque quando há necessidade há atividade. “O principal é que qualquer atividade seja uma resposta a alguma necessidade da pessoa. Se não há necessidade, então não há atividade.” (REPkin, 2003, p. 9). A necessidade em si não é suficiente para produzir atividade, ela precisa estar associada com motivos específicos. Para caracterizar como atividade é preciso caracterizar um motivo. Segundo Repkin (2003, p. 9), os motivos cumprem uma dupla função que seria a função de estímulo e de formação de significado. Ele enfatiza que a atividade é “multi-motivada”, isto significa que não está ligada a uma, mas a toda uma série de necessidades. Dessa forma como pensar o ensino da linguagem escrita de maneira que se torne uma atividade? E como criar as inúmeras necessidades? De acordo com Vigotski

[...] a escrita precisa ter sentido para a criança, deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que é imprescindível. Só então estaremos seguros que se desenvolverá não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VIGOTSKY, 1995, p. 201, tradução nossa).

Segundo o autor, a criança precisa sentir necessidade de escrever e, portanto, o ensino deve ter como objetivo criar as condições para isso. Na maioria das vezes a criança não sente necessidade de utilizar a escrita, mas escreve, porque tem que cumprir uma obrigação escolar. Segundo Faria e Mello “[...] quando a inserção da criança na herança cultural da humanidade responde a necessidades de conhecimento criadas na criança, melhor ela se envolve e aprende.” (FARIA; MELLO, 2010, p. 58). De acordo

com os pressupostos da Teoria Histórico Cultural, a criança só aprende na condição de sujeito, e na relação com outras pessoas é que ela vai aos poucos se apropriando do legado cultural de que a língua escrita faz parte. A maneira como ela é ensinada na escola não estabelece nenhuma relação com a que existe fora do ambiente escolar, não é concebida como instrumento cultural. Desse modo, o ato de escrever é desprovido de sentido e tem fim em si mesmo, logo não provoca mudanças na forma de pensar da criança, quer dizer, não é um instrumento utilizado na constituição do pensamento e nem se torna um “órgão da sua individualidade.” (MARX, 1844, p. 91 apud LEONTIEV, 1978, p. 267), ou seja, uma linguagem de sua expressão.

Pensando assim, é preciso ensinar à criança a língua escrita e não apenas a grafia das letras, porque saber escrever é lidar por escrito com os pensamentos, mas “[...] a aprendizagem da escrita como hábito leva a uma escrita mecânica, a uma ginástica digital e não ao desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1995, p. 203, tradução nossa). Diante do que foi exposto, é possível constatar que a concepção de linguagem e de escrita presente nas escolas obscurece a escrita como instrumento da cultura. Ao ensiná-la dela desvinculada, a escola prioriza apenas a aprendizagem dos traçados das letras. A escrita deve ser ensinada imersa no contexto cultural e sua aprendizagem deve ocorrer na relação com o outro, porque não é um treinamento. Escrever não é um processo simples, pelo contrário é árduo, uma vez que ela é

[...] ainda mais abstrata que a falada em mais um sentido. É uma linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação totalmente inusual para a conversa infantil. A situação de escrita é uma situação em que o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve. É uma linguagem-monólogo, 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).

Ao pensar o ensino da língua como um instrumento cultural, as atividades com as crianças devem propiciar a inserção nas práticas culturais da comunidade escolar para que vejam como funciona e dessa forma processar o que lhe é interessante. É importante que a criança se aproprie dela de maneira funcional e que não aprenda somente a codificar; sendo assim, é necessário que seja apropriada na relação com outras pessoas e que a criança a aprenda durante o ato discursivo em situação real, isto porque na linguagem escrita,

[...] a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim. A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico. (VIGOTSKI, 2009a, p. 317).

Diante do que foi exposto pelo autor; a escrita não deve ser abreviada, mas expandida ao máximo para que o interlocutor, neste caso o leitor, possa compreender. A criança sente dificuldade para escrever quando é apresentada a escrita apenas em seu aspecto técnico. É mergulhada no mundo da cultura escrita que ela vai aos poucos se apropriando deste sistema tão complexo e abstrato.

3.1.1 Conceitos de escrita na escola e no entorno: as manifestações das crianças

O que as crianças pensam sobre a escrita? Essa foi uma das perguntas que norteou as entrevistas semi-estruturadas realizadas no final da pesquisa, pois o objetivo foi o de dar voz a elas. Saber como elas a enxergam dentro e fora da escola é fundamental, porque são indícios que podem esclarecer os reais motivos das dificuldades enfrentadas por elas durante o decorrer da pesquisa, principalmente porque não se sentiam capazes de escrever com decisões próprias, mas com minha colaboração. O que ocorre é que as crianças não encontram espaços na sala de aula para se constituírem como autoras de seus próprios escritos. De acordo com Vigotski “[...] a criação, na verdade não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 15-16). Essa afirmação de Vigotski é pertinente, na medida em que permite lançar um novo olhar para as criações das crianças. Segundo o autor, mesmo sendo um “grãozinho”, não deixa de ser uma criação, Mas infelizmente, muitos professores não incentivam e nem valorizam isso, uma vez que “[...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas *não* dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas escrevam *como* dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças) [...]” (SMOLKA, 2012, p. 153).

Os diálogos abaixo indicam representações das crianças sobre a escrita no contexto escolar.

P- O que é saber escrever na sala de aula?

Victor- Tarefa.

P- Como que é a tarefa?

Victor- Não sei. Escrever para casa.

P- Ahan! Escrever para casa.

Victor- Nome completo, alfabeto. Não me lembro. Escrever sílabas às vezes, 4, 5.

P- 4, 5.

Victor- 6, 7.

P- Que mais?

Victor- Escrever até 10. (Entrevista 05-12-2012).

Como pode ser observado na fala de Victor, a escrita na escola fica restrita à tarefa que envolve a grafia do nome, do alfabeto, das sílabas e dos números. Dessa forma, a escrita é totalmente desprovida de suas funções sociais.

P- E na sala de aula você escreve então? O que você escreve?

Mariana- *Marília, meu nome é..., boa tarde.*

P- Se você tivesse que escolher na sala de aula alguma coisa que você quisesse escrever. O que você iria escolher? Ia escolher escrever sobre o quê?

Mariana- *Feliz Natal, Marília, um texto de letra de mão.*

P- Que mais deve ter muita coisa que você queira escrever, sobre o quê?

Mariana- Sobre uma história.

P- E você escreve na sala história sua sala?

Mariana- Não, a pro que tem que escrever na lousa.

P- Por quê?

Mariana- Porque a gente não sabe separar. (Entrevista 05-12-2012).

Para Mariana escrever se resume em copiar o cabeçalho, ação realizada todos os dias. Quando pergunto o que gostaria de escrever, responde que gostaria de escrever *Feliz Natal*. Isso remete a um tipo de gênero, o cartão de Natal. Depois diz *Marília, um texto* e por último escrever uma *história*. Ao perguntar se ela já escreveu uma história na sala, ela responde: *Não, a pro que tem que escrever na lousa*. Essa fala indica que “Os métodos - e com eles os instrumentos de controle da aprendizagem da criança – podem ensinar os mecanismos de base alfabética, mas deixam de ensinar o ato de escrever e de ler como atos de autoria, de sujeitos protagonistas de sua formação.” (ARENA, 2011, p.

35). As crianças não são incentivadas a serem autoras de seus próprios escritos e demonstram não ter conhecimento da função da escrita na sala de aula.

P- O que você acha que é escrever? Você sabe escrever?

Juliana- Sei.

P- Como você sabe que uma pessoa sabe escrever?

Juliana- Porque a gente vê.

P- Tem gente na sua sala que não sabe escrever?

Juliana- Tem.

P- Como você sabe que ela não sabe escrever?

Juliana- Porque ela não escreve.

P- Não escreve o quê?

Juliana- As coisas.

P- Então o que é escrever pra você, então?

Juliana- De letra de mão.

P- Que mais é escrever? É escrever letra de mão que mais?

Juliana- Letra de forma.

P- E é escrever o quê?

Juliana- Letra maiúscula? Escrever as coisas?

P- Que coisas que a gente escreve?

Juliana- Eu não sei. (Entrevista 05-12-2012).

Para Juliana escrever se restringe ao ato motor, aquilo que é visível, isso pode ser observado quando pergunto: *Como você sabe que ela não sabe escrever?* Ela responde: *Porque a gente vê.* Em outros momentos do diálogo ela diz que escrever é letra de mão, letra de forma, letra maiúscula. Mas não soube responder que coisas escrevem utilizando esses tipos de letras.

P- Por que você acha que sabe escrever?

José- Porque eu já estou no primeiro ano.

P- Todo mundo do primeiro ano sabe escrever?

José- Sabe.

P- Na sua sala todo mundo sabe escrever?

José- Não! Todo mundo não.

P- Por que não? Quem não sabe escrever da sua sala?

José- O Diogo, a Maria Júlia sabe pouco, o João Paulo, o Henrique.

P- Como você sabe que eles não sabem escrever?

José- Porque eles trocam as letras.

P- Ah! Eles trocam as letras?

José- Ahan. (Entrevista 05-12-2012).

José em sua fala diz que sabe escrever por já estar no primeiro ano, mas que nem todos da sua sala sabem, porque trocam as letras. José apenas reproduz os discursos realizados pelos professores, quando avaliam as crianças com base nas tarefas desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Bakhtin,

A transposição palavra por palavra, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para outro, sem fazer as modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mau e inadmissível. Este tipo de aplicação dos esquemas não tem nada a ver com a sua utilização viva na língua. Os esquemas exprimem uma tendência à apreensão ativa do discurso de outrem. (BAKHTIN, 1992, p. 158).

De acordo com o autor, quando o ensino da escrita está desvinculado das relações entre sujeitos, não tem nada a ver com a língua viva e é apenas um exercício escolar com fim em si mesmo, além de ser pedagogicamente inaceitável. O diálogo abaixo mostra resquícios do trabalho de escrita na escola.

P- O que é escrever? O que você acha que é escrever?

Felipe- É um pouco difícil.

P- Tenta explicar. Não tem certo nem errado. Só quero saber o que você acha que é escrever? O que é escrever para você?

Felipe- Para mim não é legal escrever.

P- Por quê?

Felipe- Cansa a mão muito.

P- Cansa a mão. Mas o que é escrever, você sabe me dizer? Para que a gente escreve? Você não sabe me dizer o que é escrever?

Felipe- Não.

P- Como você sabe que alguém sabe escrever?

Felipe- Copiando.

P- Copiando? Que mais?

Felipe- Copiando e pensando na cabeça.

P- É? O que você escreve?

Felipe- Um monte de coisa, ué.

P- Na sala o que você escreve?

Felipe- Eu escrevo um monte de coisas.

P- Fala algumas. Tenta detalhar algumas.

Felipe- *Marília, meu nome é..., rotina.* (Entrevista 07-02-2013).

Victor descreve inicialmente a escrita como ato motor ao dizer *cansa a mão*, depois ao ser questionado diz não saber responder o que é escrever. Em seguida diz que alguém sabe escrever quando faz cópia e depois acrescenta quando copia e pensa. Quando pergunto o que ele escreve na sala, ele responde que escreve o cabeçalho e a rotina. “A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino.” (SMOLKA, 2012, p. 128). Escrever significa construir enunciados mergulhados em uma situação discursiva, por meio dos gêneros textuais, uma vez que “Os gêneros do discurso são modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 334).

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais. (sintáticas). (BAKHTIN, 2011, p. 283).

A linguagem seja oral ou escrita só é possível por meio do uso dos gêneros. Portanto ao utilizar os gêneros, a criança aprende a escrita com seu uso e valor social e, para isso é preciso o contato com os diversos tipos de gêneros presentes na sociedade. Segundo Cardoso,

Escrever um texto pressupõe a simulação de uma situação: prever um destinatário e os efeitos de forma e de conteúdo do texto sobre ele. Significa, portanto, fazer uso dos gêneros discursivos disponíveis na esfera social e já apropriados. Isso implica um bom conhecimento dos limites situacionais da escrita que são distintos daqueles do oral. (CARDOSO, 2008, p. 32).

De acordo com a autora, escrever é fazer uso dos gêneros discursivos disponíveis na sociedade, mas é preciso ter conhecimento de que a escrita ocorre em situações diferentes da oralidade. Em contato com os gêneros discursivos, a criança se apropria dos recursos linguísticos permeados de sentido. Na escola, porém, o que ocorre é o inverso; requer da criança a aprendizagem dos recursos linguísticos para que posteriormente se aproprie dos gêneros. Segundo Bakhtin,

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Conforme destaca Bakhtin, os recursos linguísticos estão a serviço dos gêneros, uma vez que não podem ser incorporados ao sistema da língua desvinculado deles. Existe na sociedade uma diversidade de gêneros e para Bakhtin “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos).” (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifos do autor). A fala e a escrita só ocorrem por meio dos gêneros, logo os enunciados

sempre se encaixam em um gênero do discurso porque não existem fora deles. A escolha do tipo de gênero e sua utilização nos textos dependem exclusivamente da finalidade da comunicação, porque é a ação comunicativa que determina o uso social da linguagem. O que escrevemos está dentro de um gênero, sendo assim, a carta e a história em quadrinhos são gêneros do discurso com finalidades específicas.

As crianças convivem com os diferentes tipos de gêneros fora do ambiente escolar. Os diálogos abaixo mostram um pouco a relação delas com os gêneros. Para elas, escrever fora da escola é escrever utilizando os gêneros. Se na escola a escrita é vista na sua materialidade, isto é, com foco apenas nos traçados e no reconhecimento das letras, no entorno é vista com suas funções sociais.

P- [...] O que você vê sua mãe escrevendo na sua casa, que não está relacionado com você ou com a escola?

Victor- Não está relacionado comigo e com a escola?

P- É não tem a ver com você e com a escola. O que sua mãe costuma escrever em casa?

Victor- Em casa é?

P- O que você já viu ela escrevendo?

Victor- Receitas.

P- Receitas. O que mais?

Victor- Bilhete.

P- Bilhete, para quem ela escreve bilhete?

Victor- Para qualquer um.

P- Pra quem ela escreve bilhete?

Victor- Não sei.

P- Que mais? Receitas, bilhetes.

Victor- Vixe.

P- Ela tem computador? Celular?

Victor- Tem computador.

P- Tem internet?

Victor- Tem.

P- O que ela escreve no computador?

Victor- Jogo.

P- Jogo?

Victor- Ahan. (Entrevista 05-12-2012).

Escrever para Victor em casa é escrever receitas, bilhetes, escrever para procurar algum jogo, portanto se diferencia da forma como ele vê a escrita na sala de aula. No diálogo fica claro que a escrita em casa tem função social. Isso também é descrito por Juliana

P- Na sua casa sua mãe escreve? O quê?

Juliana- As coisas que compra no supermercado.

P- O que é para comprar no supermercado, o que mais você vê ela escrevendo?

Juliana- O nome das pessoas.

P- Para que ela escreve o nome das pessoas?

Juliana- Aniversário. Ela pega uma caixa coloca o presente e depois escreve.

P- O que mais você lembra?

Juliana- E só.

P- Ela escreve no celular? No computador?

Juliana- Ahan.

P- Para quê? Para quem?

Juliana- Para falar com os amigos e também ela coloca a música do carrossel pra mim, ela comprou *pen drive* aí ela põe.

P- Ela colocou no *pen drive* e você já sabe mexer no *pen drive*?

Juliana- Ahan.

P- Sabe mandar mensagens?

Juliana- Ahan.

P- No computador ou no celular?

Juliana- No celular.

P- E como você escreve lá?

Juliana- Um dia eu escrevi para meu pai.

P- O que você escreveu pra ele?

Juliana- Para ele comprar salgadinho.

P- E ele comprou? Entendeu?

Juliana- Ahan. (Entrevista 05-12-2012).

Como pode ser observado na fala de Juliana, a escrita em casa é usada para fazer lista de compras, marcar nomes em presentes para não esquecer e escrever mensagens no celular; já Felipe diz que sua mãe a utiliza para mandar bilhetes.

P- Na sua casa sua mãe escreve?

Felipe – Escreve.

P- O quê?

Felipe- Mas não para eu escrever.

P- O que ela escreve? Você já viu ela escrevendo?

Felipe- Só vi ela mandando bilhete para minha tia.

P- É e isso é escrever?

Felipe- É. (Entrevista 07-02-2013).

Diante dos diálogos apresentados, foi possível perceber que os atos de escrita na escola se diferenciam dos do entorno das crianças. Mas afinal, o que elas gostariam de escrever na escola?

P- Se você tiver que escrever alguma coisa. O que você gostaria de escrever na sala de aula?

Victor- Receita.

P- Receita?

Victor- É.

P- Mas por quê?

Victor- Por que sim.
P- Você iria fazer um caderno de receita?
Victor- Hurun.
P- E você iria fazer as receitas também?
Victor- Iria.
P- Você sabe muitas receitas? Ou iria trazer da sua mãe?
Victor- Eu iria trazer da minha mãe.
P- Que receita que você sabe?
Victor- Bolo.
P- Então você acha que na sala tinha que escrever receitas?
Victor- Ahan, receitas de bolo, torta.
P- Iria fazer um caderno de receitas?
Victor- Um caderno inteiro até acabar. (Entrevista 05-12-2012).

P- Se você tivesse que escolher, que você iria escolher escrever?
Juliana- Um livro.
P- Um livro de histórias?
Juliana- Sim.
P- Por que um livro de histórias? Com ilustrações?
Juliana- Ahan. (Entrevista 05-12-2012).

P- Se você tivesse que escrever alguma coisa. O que você gostaria de escrever?
Felipe- Uma mensagem.
P- Para quem?
Felipe- Para todas as meninas que gostam de mim.
P- Ah, espertinho.
Felipe- ((risos)).
P- E é para isso que serve a escrita?
Felipe- Não.
P- Ou serve para deixar no caderno?
Felipe- Para deixar no caderno.
P- Você acha? Eu acho que não.
Felipe- Eu acho que sim.
P- Não. Para que serve a escrita não é para falar com o outro?
Felipe- Ahran. (Entrevista 07-02-2013).

As falas das crianças apresentam indícios de que elas pensam na escrita com as funções sociais e que querem escrever, mas escrever algo que seja relevante para a vida, isto é, escrever cadernos de receitas, escrever história e mensagens para as colegas de sala. Smolka constatou em seus trabalhos realizados com crianças nas primeiras séries que

As crianças têm, basicamente, noções das funções da escrita – para nomear, identificar, mostrar, indicar, informar, comunicar. Mas esta noção é muitas vezes truncada pela maneira como a escrita é apresentada na escola. (Os objetivos da escrita, na escola, alteram e limitam as noções das funções da escrita.). (SMOLKA, 2012, p. 31).

Conforme destaca a autora, as crianças têm compreensão das funções sociais da escrita, mas a forma com é apresentada na escola não amplia, pelo contrário, restringe as noções que elas têm da funcionalidade da escrita. Segundo Arena

[...] há reducionismos mesmo quando são discutidas a natureza da língua escrita e a sua eleição como objeto a ser apropriado. Quero dizer com isto que ensinar às crianças a língua escrita é dar a conhecer um objeto abstrato. O que me parece desafiador nestes tempos tão rápidos, de tantos gêneros do discurso em tantos suportes, em processo de renovação e de criação, é o de ensinar às crianças, como já foi afirmado aqui, o ato de escrever e o ato de ler, ambos atos culturais, criados e recriados incessantemente pelos homens, co-criadores da língua escrita e suas relações. (ARENA, 2011, p. 35).

O autor enfatiza que ensinar a língua escrita é ensinar os atos culturais de escrever, atos esses “criados e recriados” pelo homem.

3. 2 Composição dos gêneros com as crianças

Este item tem por objetivo detalhar como foi realizado o trabalho de construção dos gêneros com as crianças. Inicialmente houve diálogos com elas para saber o que já conheciam dos gêneros; alguns desses diálogos eu apresento durante as análises.

Com relação à carta, após o diálogo inicial, li para as crianças uma carta escrita por um aluno em uma situação real de comunicação, posteriormente dialogamos sobre o cabeçalho, destacando a cidade, data, mês e o ano, em seguida a saudação, o conteúdo, assinatura e por fim a escrita do envelope. Quanto ao conteúdo, conversei com elas para saber o que queriam escrever para o amigo, o que gostariam de saber e o que queriam contar sobre elas próprias. Em seguida, construíram os enunciados, mas primeiramente pronunciaram e eu os anotei. Nesse momento os enunciados foram grafados sem intervenção. No momento de grafar, perguntava o que elas estavam escrevendo e anotava a forma como eram grafadas as palavras. Na reescrita, retomava primeiramente o enunciado, depois palavra por palavra. Durante esse período de reescrita, foi enfatizado que olhassem o escrito para ver se a grafia estava correta; algumas vezes, elas respondiam que sim outras que não. Diante das respostas eu intervia para que pudessem escrever convencionalmente, portanto eram nesses momentos que elas recorriam às fontes para fazer as escolhas das letras e caracteres. Após a reescrita, o

arquivo era salvo em um *pen drive* para que pudesse ser impresso posteriormente. Depois de impressa a carta, as crianças subscreviam com ajuda os envelopes e eu levava ao correio para serem entregues no endereço da escola dos correspondentes.

Quanto às histórias em quadrinhos houve também o diálogo inicial para saber o que conheciam do gênero. No primeiro procedimento foi enfatizada a estrutura, com discussões sobre os diversos balões, as expressões dos personagens e a sequência narrativa. Em seguida as crianças falavam de seus personagens favoritos e faziam suas escolhas. Elas manusearam o computador e exploraram o programa *Hagáquê*. Após esse contato, elas foram aos poucos construindo os diálogos. Nesse primeiro procedimento, escolhiam os cenários, depois as imagens, inseriam os balões e posteriormente elaboravam os diálogos dos personagens. Esses eram anotados e recuperados na reescrita; depois eram grafados os diálogos sem intervenção e após a conclusão da história era feita a intervenção, mas primeiramente eram recuperados com as crianças todos os diálogos e depois eram construídas as palavras. Depois da reescrita as histórias eram impressas e entregues às crianças para a distribuição. No segundo procedimento, foi realizado um planejamento inicial para orientar a intervenção. Inicialmente li para as crianças uma história retiradas do site *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza. Essas histórias tinham no máximo oito quadrinhos. Após a leitura discutimos sobre a elaboração da história e também a utilização de oito quadrinhos e escolha dos personagens. Novamente retomamos alguns elementos do gênero, e em seguida trabalhamos as características dos personagens. Essa atividade foi realizada oralmente. Em seguida as crianças criaram oralmente o roteiro e anotei a história criada por elas. Diferentemente do primeiro procedimento, nesse as crianças escreveram os diálogos e depois procuraram as imagens, e, por fim, retomei o roteiro inicial com elas. Em seguida houve a reescrita da história, a impressão e distribuição.

3. 3 Origem e característica do gênero epistolar

Para que a criança se aproprie de fato da língua escrita, ela precisa ter contato com os gêneros discursivos, inserida em situação real de comunicação, pois “*É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.*” (SCHNEUWLY, 2004, p. 74, grifos do autor). A escrita não existe fora dos gêneros, portanto deve ser ensinada com suas funções de acordo com eles. Diante

disso, a carta é um gênero que pode ser colocado à disposição das crianças durante a apropriação da escrita, uma vez que elas escrevem numa situação real e não produzem mais escritos simulados, do tipo “Imagine que tu estás escrevendo para um amigo.” (JOLIBERT e col., 1994). Elas verdadeiramente escrevem para um amigo e participam de uma rede de comunicação e essa interação com o outro é que dá vida a língua escrita. Cabe aqui resgatar um pouco a história e as características desse gênero.

De acordo com Soto (2007), o gênero epistolar nem sempre teve a mesma estrutura que tem hoje, mas “foi-se constituindo gradativamente, construindo sua forma, recortando e selecionando significações que se tornaram a marca desse gênero, no transcurso de um tempo e de um mundo que poderíamos adjetivar de ocidental.” (SOTO, 2007, p. 98). Ainda segundo a autora “A importância das epístolas cresce à medida que o cristianismo se separa cada vez mais dos ritos judeus. Na missa católica romana, no final do primeiro milênio, a autonomia da liturgia epistolar já se encontra bem marcada.” (SOTO, 2007, p. 106). As cartas eram escritas muito antes da Idade Média, conforme destaca a autora

As cartas eram escritas desde muito antes da Idade Média - um exemplo são as belas cartas de Plínio, o jovem, reconhecido orador romano, escreveu ao imperador Trajano durante seu período de governo na província de Bitínia. Mas o fato é que o gênero epistolar não suscitava “problemas”, muito menos análise na Antiguidade Clássica dominada pela Retórica. Um único tratado, antes do século XI aborda sucintamente a questão da arte epistolar. (SOTO, 2007, p.105).

Em períodos anteriores da Idade Média utilizava-se o texto epistolar, entretanto, na antiguidade clássica, notadamente entre os gregos, havia a predominância da retórica, por isso a escrita de cartas não teve grande importância.

As epístolas vão adquirindo um caráter cada vez mais familiar na liturgia católica. A partir do século XI há a introdução de tropos musicais, no século XII já não se pratica a chamada aos fiéis antes da leitura epistolar, e durante o século XIII começa a desenvolver a prática da epístola *recheada*, que mistura língua vernacular ao latim. (SOTO, 2007, p. 106-107, grifos do autor).

A prática epistolar vai aos poucos se afastando dos rituais religiosos e no início do século XII houve a sua difusão e sua laicização, não ficando restrita às atividades

religiosas. Mas, foi em meados dos séculos XII e XIII, que ocorreu o grande auge dessa arte epistolar. Segundo Soto,

A esse período *sagrado* da história da correspondência seguiu um período áureo do gênero epistolar *profano*, centrado na figura dos mestres epistolários. O declínio desse período laico se espelha no desaparecimento da importância dos mestres epistolários que renunciaram a suas ambições públicas de mediador entre o indivíduo e a justiça, num período da história em que não era atribuído ao Direito um estatuto estabelecido. (SOTO, 2007, p. 110).

De acordo com Soto (2007), consecutivamente a esse período da história da correspondência, seguiu-se um período áureo do gênero epistolar, centrado na figura dos mestres epistolares. Os grandes mestres passaram a se dedicar, cada vez mais, à esfera privada representada pela carta pessoal, de amor, entre amigos, vinda do coração, o protótipo, por excelência, do gênero epistolar do século XX. De acordo com Bolonha, Rotterdam e Lipsio

Alguns traços comuns parecem unir todas as concepções epistolares da antiguidade: a carta é definida como um diálogo entre amigos e, como tal, deve ser breve e clara, adaptando-se aos seus destinatários e empregando o estilo mais apropriado. (BOLONHA; ROTTERDAM; LÍPSIO, 2005, p. 18).

Apesar das diferenças existentes entre os textos epistolares, os autores elencam alguns traços comuns em relação às concepções desse gênero na antiguidade que é o diálogo entre amigos, com estilo apropriado e com adaptações aos diferentes destinatários. Segundo Soto,

A percepção da carta como “uma conversação que acontece na ausência do interlocutor” (BOUREAU, 1991, p. 137) desvela a perspectiva adota pelo autor. O eixo é o da oralidade, da retórica, embora os elementos constitutivos dos dois gêneros sejam basicamente os mesmos, os elementos necessariamente encontrados em qualquer discurso pertencente ao gênero primário: o enunciador, seu interlocutor, uma situação – um lugar e um tempo numa determinada sociedade – e um tema. (SOTO, 2007, p. 105-106).

Para Soto o gênero epistolar é considerado por Bakhtin como gênero discursivo primário, pois é um diálogo que ocorre no cotidiano,

[...] o fato de a modalidade escrita não ser um fator determinante – Bakhtin fala de “principalmente escrita” – para que um gênero seja considerado primário, simples, ou secundário, complexo, redimensiona a relação. O gênero epistolar, que faz parte das enunciações que são realizadas na modalidade escrita da língua, muitas vezes vista como mais elaborada, pertence ao gênero primário do discurso, pois – e aqui está o segundo ponto – o gênero de discurso primário se define como sendo aquele que se constitui em circunstâncias espontâneas de comunicação verbal e que não perde sua relação com a realidade, tanto lingüística como extralingüística. É o que Bakhtin designa como a *esfera do cotidiano*. (SOTO, 2007, p. 101).

Segundo Bakhtin (2011, p. 263) os gêneros secundários são mais complexos entre os vários existentes. O autor destaca os romances, dramas, pesquisas científicas e grandes gêneros publicísticos. A formação desses se dá por meio de diferentes gêneros primários como réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos entre outros. No trecho abaixo, Soto (2007) compreende a carta como réplica em um diálogo.

[...] as cartas, por “se constituí [rem] em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” não “perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 1997, p. 281), funcionando de forma similar à réplica em um diálogo. As cartas podem ser consideradas como uma unidade enunciativa. Nesse tipo de enunciado, classificado por Bakhtin como pertencente ao gênero primário de discurso, encontramos “as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo – gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 285). (SOTO, 2007, p. 18-19).

Diante disso, o gênero serve para inserir no sistema da língua novos elementos semânticos e sintáticos, pois cada enunciado que surge durante um discurso “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Portanto, os gêneros são enunciados e não formas da língua e é por meio deles que ocorrem as mudanças no sistema linguístico.

Segundo Camargo “[...] podemos pensar a carta como um gênero secundário porque ela, ao ser escrita, perde seu caráter de comunicação espontânea que constitui o gênero primário.” (CAMARGO, 2011, p. 100-101). Ainda segundo a autora

A carta demanda um distanciamento entre os interlocutores que é espacial e temporal e demanda um distanciamento entre o autor e os acontecimentos a que a carta remete. Como escrita, sempre é um “sucesso”, um acontecimento que remete a outros acontecimentos sobre os quais reflete. Na carta realizam-se projetos de dizer. Cartas podem ser pensadas como gênero primário, ao constituírem-se em matéria- prima para um romance, por exemplo. (CAMARGO, 2011, p. 101).

Apesar da escrita da carta se constituir numa conjuntura natural e estar intimamente ligada à situação real de comunicação, segundo a autora ela pode ser concebida como pertencente ao gênero secundário, por se distanciar no tempo e no espaço, mas também pode ser considerada como gênero primário quando inserida em um romance.

Jolibert destaca que a escrita do texto epistolar é importante, porque é a que mais

Corresponde à situação e porque esse tipo de escrito parece mais pertinente para que cada criança: construa para si a noção de destinatário e de seu *status* (pergunta-se: A quem escreve? Estará ele pronto para atender nossa demanda ou é preciso convencê-lo?); saiba formular e argumentar uma necessidade. (JOLIBERT e col., 1994, p. 55, grifos do autor).

A carta possibilita desde o início a construção da noção do *outro*, pois procura estabelecer uma comunicação por escrito com um destinatário que apesar de ausente é real e identificável no texto, por meio da escrita do cabeçalho. Esse tipo de texto apresenta:

[...] uma estrutura que se reflete claramente em sua organização espacial, cujos componentes são os seguintes: cabeçalho, que estabelece o lugar e o tempo da produção, os dados do destinatário e a forma de tratamento empregada para estabelecer o contato: o corpo, parte do texto em que se desenvolve a mensagem, e a despedida, que inclui a saudação e a assinatura, através da qual se introduz o autor no texto. O grau de familiaridade existente entre emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo: se o texto é dirigido a um familiar ou a um amigo, opta-se por um estilo informal; caso contrário, se o destinatário é desconhecido ou ocupa o nível superior em uma relação assimétrica (empregador em relação ao empregado, diretor em relação ao aluno, etc.) impõe-se o estilo formal. (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995, p. 37).

Cada gênero textual tem a sua própria estrutura, por isso trabalhar determinado gênero com as crianças requer o ensino da sua estrutura. No gênero *carta* é importante enfatizar a escrita do cabeçalho, contendo o lugar e a data, a saudação, que é a forma de

tratamento utilizado para iniciar o contato. Em seguida, são colocados o texto, a despedida e a assinatura. Vinculada à estrutura da carta está a estrutura do envelope. A escolha do estilo é sempre orientada pelo destinatário, pois depende dele para que seja informal ou formal.

Os gêneros do discurso são denominados por Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor) como *tipos relativamente estáveis de enunciados* e refletem

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261- 262).

Toda ação humana está ligada ao uso da linguagem e como essa ação surge em determinada esfera da vida, a língua reflete as intenções e finalidades de cada uma. Esse reflexo é perceptível no conteúdo temático, no estilo e na composição e a função destes três elementos é que determinam os gêneros do discurso. Portanto, a linguagem vai se configurando conforme se modificam as atividades humanas.

3. 3. 1 A carta e o *outro* na construção de enunciados

No item anterior foi enfatizada a importância de se conhecer a estrutura dos gêneros para a apropriação da língua escrita, pois ao construir enunciados utilizando os gêneros, o sujeito tem a visão do todo, ou seja, do conjunto do discurso e a partir daí pode fazer previsões sobre o conteúdo a ser escrito. A seguir apresento alguns trechos dos diálogos com as crianças durante as escritas das cartas. O objetivo é apresentar o contexto no qual as crianças estavam inseridas ao realizar as escolhas das letras e caracteres para grafar a escrita convencional. Desde o início esses momentos estavam permeados de sentidos, criados por meio da interlocução com o *outro*.

Como já detalhado no capítulo I, as cartas inicialmente foram escritas para crianças de uma EMEF, localizada no bairro Tiradentes em São Paulo, mas não houve

respostas das cartas enviadas. Por falta de tempo e também para que as crianças pudessem receber pelo menos uma correspondência, essas cartas foram reelaboradas, ou seja, mudaram os nomes e algumas crianças acrescentaram ou retiraram algo do que havia escrito e em seguida foram enviadas para crianças de uma Escola Estadual em Garça e outras para as de Avencas, distrito de Marília. Diante dessa situação, foram realizadas poucas trocas entre elas.

Ao iniciar as atividades com as crianças, realizei a leitura de uma carta escrita por um aluno em uma situação real de comunicação, para que elas tivessem a visão geral do gênero. Em seguida apresentei os nomes das crianças para que pudessem escolher os correspondentes.

P- Você vai escolher um amigo para você escrever a carta. Você vai escrever a carta e eu vou colocar no correio e vai chegar lá pra ele. Depois ele vai escrever para você.

Victor - E ele vai colocar no correio e vai mandar pra mim?

P- Ele vai mandar pra você. Só que você não vai receber na sua casa, você vai receber aqui. Você vai escolher um amigo. Que amigo você quer? O Carlos, o Gustavo, Pedro ou o Iago?

Victor- O Carlos.

P- Está bom. (Diálogo 23-05-2012).

Desde o início da escrita da carta, a criança já tem um interlocutor real. Portanto todas suas escolhas são orientadas para o *outro*. Antes de escrever a carta, Victor já demonstra interesse ao saber que irá receber resposta da sua carta. Isto ocorre porque “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal.” (BAKHTIN, 1992, p. 98). A escrita é sempre orientada a alguém e possui finalidades específicas. O ensino da língua viva se dá na construção de enunciados no diálogo com o *outro*, pois “A palavra é o esqueleto que se enche de carne viva somente no processo da percepção criativa e por consequência, somente no processo da comunicação social viva.” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2011, p. 170). Para Blonski,

[...] as cartas (íntimas ou de negócios) são as obras literárias mais difundidas entre as pessoas. É claro que o estímulo para escrever cartas é a comunicação com alguém distante. Assim, a educação social educa também a criança-escritora: quanto mais amplo o círculo de pessoas com as quais se relaciona e quanto mais íntima for sua relação, mais estímulos ela terá para escrever cartas. As cartas dirigidas a pessoas que não existem e sem nenhum objetivo real são

artificiais e falsas. (BLONSKI 1884-1942 apud VIGOTSKI, 2009b, p. 66-67).

O autor destaca que a escrita de carta para alguém distante é um estímulo para escrever, mas esse alguém precisa ser real, uma vez que as cartas escritas para alguém fictício são falsas e não geram o interesse em escrever.

Victor - Nossa! Só aperta e já sai com o acento.

P- Por que esse espanto?

Victor- Nossa!

P- É interessante?

Victor- Não.

P- Não é interessante já sair com o acento?

Victor- Não. Interessante é a carta.

P- Interessante é a carta, por quê?

Victor- Não sei.

P- O que você acha de mais interessante na carta?

Victor- Para mandar para São Paulo.

P- Ah! Por que você escreve para criança lá em São Paulo? Isso é legal?

Victor- Ahan. (Diálogo 15-08-2012).

Ao dizer que acha interessante escrever carta para alguém que mora em São Paulo, Victor confirma a fala de Blonski, quando ele enfatiza que “o estímulo para escrever cartas é a comunicação com alguém distante.” Isso mostra que “[...] escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.” (SMOLKA, 2012, p. 95). Após a escolha do amigo postal, dialoguei com as crianças sobre a estrutura da carta:

P - [...] Então você vai escrever para o Gustavo, ok? Oh! Você vai abrir aqui, a gente vai escrever no Word. Primeiro, o que a gente coloca na carta? Primeiro, José, é Marília, data de hoje, o mês e o ano. Depois vem a saudação. O que é a saudação? Você tem alguma ideia do que seja a saudação?

José- Não.

P- Saudação pode ser *olá* ou *oi, tudo bem?* Isso é a saudação que a gente coloca depois do cabeçalho da carta. Depois vem o texto. O que pode ir neste texto, você sabe me dizer?

José- Não.

P- Eu li uma carta pra você o que pode colocar? Neste primeiro momento ele te conhece?

José- Não.

P- Então você pode colocar o que você quiser, falar de você da sua escola, da sua cidade. Você vai se apresentar pra ele, vai falar quem é você para ele te conhecer ou se você tiver alguma pergunta para fazer

pra ele também pode. Ele não mora aqui nesta cidade, não mora em Marília, ele mora em São Paulo. Depois do texto a gente vai se despedir, como é a despedida?

José- Não sei.

P- Pode ser tchau, beijos, abraços e o seu nome depois, José, certo?

José - Sim. (Diálogo 01-06-2012).

Ao iniciar a escrita da primeira carta de José, solicito que ele abra o programa *Word* para escrever a carta. Com os recursos disponíveis no computador, a criança aprende a escolher um programa para cada gênero. De acordo com Foucambert, a escrita deve ser encarada “[...] como instrumento de pensamento e como instrumento de formação de um pensamento adaptado às novas exigências do progresso tecnológico.” (FOUCAMBERT, 1998, p. 12). As novas tecnologias possuem sua importância no que diz respeito a apropriação da língua escrita. Após a apresentação do programa para a escrita da carta, expliquei a estrutura, enfatizando a escrita do cabeçalho, a saudação, o corpo do texto, a despedida e a assinatura. Com base no diálogo, é possível perceber que José desconhece a estrutura do gênero. Os gêneros textuais estão presentes na sociedade, porque a escrita se realiza por meio deles, por isso, mesmo no início da apropriação da escrita, é necessário que a criança conheça os diferentes gêneros textuais, e que por e com eles se aproprie da escrita como ato discursivo. “Os gêneros são instrumentos.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27) e no momento em que a criança se apropria desses instrumentos criados pela sociedade, novos conhecimentos e saberes são provocados, surgindo novas possibilidades de aprendizagem.

P- [...] O que é uma carta?

Victor- Uma carta não sei.

P- Como a gente faz uma carta? O que pode colocar na carta?

Victor- Tudo.

P- Tudo o quê?

Victor-Sobre a vida dele. Se ele está bem?

P- Pra perguntar se ele está bem, da vida dele, muito bem é isso mesmo.

Victor- Que eu ganhei uma mochila nova.

P- Ah! É? Tudo isso pode colocar na carta? A carta a gente vai escrever desse jeito, primeiro a gente coloca o nome da cidade, o dia, o mês e o ano. Marília, 24 de Maio de 2012. Depois vem a saudação. O que é a saudação?

Victor - Não sei.

P- Pode ser oi, olá.

Victor - Ou tudo bem.

P- Exato. Depois vem o texto, nessa primeira carta ele não te conhece ainda Victor. Você pode se apresentar, falar quem é você, quantos

anos você tem, que série que você está, o que você gosta de fazer, o que você gosta de comer, de brincar, aonde você gosta de passear, tudo que você quiser falar de você. Você vai falar de você pra ele, tá bom?

Victor- De mim?

P- Você vai perguntar também o que ele gosta de fazer, quem é ele, a gente sabe que é o Carlos, mas em que série que ele está a gente não sabe, ele estuda na escola ((pesquisadora fala nome da escola)).

Victor- Eu acho que alguém da família do meu pai estuda nesta escola aí.

P- É. Então aí a gente vai colocar assim. A gente vai escrever o texto e depois tem a despedida. Como é a despedida?

Victor- Tchau. (Diálogo 23-05-2012).

Durante diálogo anterior à escrita da primeira carta, Victor diz não saber o que é uma carta, mas no decorrer do diálogo descreve o que pode ser colocado no texto, apontando conhecimentos sobre o gênero e no final diz como que pode ser a despedida. Ao interagir comigo, as crianças vão aos poucos construindo os enunciados para o amigo. Portanto, “Desde a saudação inicial, se recria um esquema classificatório que reconstrói a vida social e afetiva dos sujeitos envolvidos no ato epistolar.” (SOTO, 2007, p. 110). O processo de escrita não é fácil, mas ao escrever a carta as crianças se sentem motivadas e isso torna esse processo menos árduo e “[...] as crianças escrevem com vontade exatamente quando surge a necessidade de escrever.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 72). A carta cria essa necessidade, a criança não quer perder o elo criado com o amigo postal.

P-Vai lá Victor a gente não vai conseguir mandar a carta hoje.

Victor- Estou pensando.

P- Ah! Está pensando?

Victor- É.

P- Ele estava esperando antes das férias aí você não veio, a gente não conseguiu terminar. Ele está lá esperando os outros amiguinhos dele todos receberam. Só a sua que não chegou.

Victor- Todos ((demonstrou espanto)).

P- Todos que escreveram daqui já.

Victor- Oh, Louco!

P- Só falta a sua carta.

Victor- Só minha?

P- Ahan.

Victor- Se não terminar, ele não vai ser meu amigo, não é?

P- É. Se você não terminar como ele vai ser seu amigo? Por que você colocou o ponto?

Victor- Porque vou terminar aqui. (Diálogo 08-08-2012).

O diálogo acima se refere ao momento em que Victor finaliza a escrita da primeira carta para em seguida reescrevê-la. O início havia sido no dia 23 de maio, mas por causa das dificuldades em retirar as crianças da sala de aula, a carta só pode ser finalizada em 08 de agosto. Portanto, quando falei para Victor que somente a carta dele não havia sido entregue, ele resolve finalizar e para não perder o elo comunicativo com o amigo, coloca ponto final e a encerra. Ao dizer *Se não terminar, ele não vai ser meu amigo, não é?*, ele compreende que por meio da carta é possível manter o elo de amizade. De acordo com Bakhtin,

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2011, p. 275).

A palavra se torna viva no enunciado e esse suscita uma resposta, porque se constrói e é sempre dirigido a alguém. Levando em consideração que o enunciado exige atitudes responsivas, ele utiliza as orações com alternâncias entre os sujeitos e não apenas os recursos linguísticos. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2011, p. 271). O papel do *outro* para quem se dirige o enunciado é imprescindível, uma vez que o todo do enunciado se constrói ao encontro dessa resposta, conforme destaca Bakhtin,

P- Oi, Victor hoje é 05 de dezembro e chegaram mais cartas para você.

Victor- Aleluia, aleluia!

P- Por que aleluia?

Victor- Faz tempo que não chega carta.

P- Ah é demorou a chegar.

Victor- Demorou.

P- Você estava esperando?

Victor- Estava. (Diálogo 05-12-2012).

As crianças escrevem as cartas e anseiam pelas respostas, como pode ser observado na fala de Victor. Ao ser escrito ou “[...] ao ser dito, o enunciado espera uma resposta.” (FARACO, 2009, p. 122). Durante a interlocução, todos os sujeitos

envolvidos trocam de papéis, ora eles são sujeitos, ora são *outros*. Essa dinâmica entre o sujeito e o *outro* está visível no gênero epistolar.

O destinatário do enunciado pode, por assim dizer, coincidir *pessoalmente* com aquele (ou aqueles) a quem responde o enunciado. No diálogo cotidiano ou na correspondência, essa coincidência pessoal é comum: aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo caso, uma ativa compreensão responsiva). Mas nos casos de tal coincidência pessoal uma pessoa desempenha dois diferentes papéis, e essa diferença de papéis é justamente o que importa. (BAKHTIN, 2011, p. 301-302, grifo do autor).

Bakhtin destaca a importância das trocas de posições dos sujeitos durante os diálogos e ressalta que na correspondência isso é comum, pois o sujeito durante o processo de comunicação com o *outro* é ao mesmo tempo destinatário e remetente. Na escrita das cartas as crianças assumem esses papéis e quando estão na posição de destinatário cobram respostas.

Mariana- E a carta? Você não mandou?

P- Mandei, estamos esperando a resposta. Eles não responderam ainda.

Mariana- Eu acho que eles não estão entendendo.

P- Não. Eles entenderam a carta. Agora, por que eles não me responderam não sei.

Mariana- Por que eles não gostaram?

P- Será? Acho que gostaram. Fiquei sabendo que eles tinham gostado.

Mariana- A minha carta vai vir com figurinha?

P- Não sei, tem que esperar chegar. Acho que eles irão escrever ainda, quando chegar eu entrego para você.

Mariana- Ah! Eu sei é por que estão demorando muito para escrever, não é fácil escrever gibi na hora, gibi da cinderela e carta.

P- É difícil, né? Demora. Não faz tudo na mesma hora. A gente está um tempo fazendo. Escrever demora mesmo. (Diálogo 15-06-2012).

Mariana questiona os motivos de não ter recebido a resposta de sua primeira carta enviada. Ela chega a indagar se eu realmente a havia enviado para sua amiga. Diante da resposta afirmativa, ela então diz que eles não estão compreendendo ou não gostaram e por fim diz que a demora se dá pelo fato de que escrever não é um processo fácil, não fica pronto na hora. Mariana aponta com isso conhecimento sobre a complexidade da criação; escrever é criar. Segundo Vigotski “Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso

surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra [...]” (VIGOTSKI, 2009b, p. 55). Por meio dos gêneros, as crianças têm a possibilidade de criar e durante a criação elas fazem suas escolhas sempre com o foco voltado para o *outro*.

Victor- Tchau.

P- Tchau, beijos e abraços.

Victor- Beijos não ((risos)).

P- Por que não?

Victor- Porque não, Carlos é nome de menino.

P- Você não vai mandar beijos para o Carlos?

Victor- Eu não.

P- Só abraços. Abraços podem?

Victor- É. (Diálogo 23-05-2012).

Na hora de escolher a palavra para compor a despedida em sua primeira carta, Victor leva em consideração o amigo e diz que por *Carlos* ser nome de menino, ele não poderia escrever *beijos*. Após o diálogo ele apenas grafou *tchau*. Segundo Bakhtin,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Segundo o autor, a palavra presente nas relações, está sempre permeada de sentido ideológico, não são apenas sinais, mas signos ideológicos. Portanto, como signo “[...] comporta as crenças, os sonhos, as visões de mundo, os modos de interpretar a realidade, etc.” (GEG E, 2009, p. 59). As crianças, quando inseridas em situações reais de trocas verbais, se apropriam das palavras imersas de ideologias.

Victor - Tem que escrever *São Paulo*.

P- Já vou mostrar. Vamos ver algumas fotos de São Paulo. Oh, São Paulo aqui.

Victor- Eu fui em São Paulo, mas não tinha todos esses negócios aí.

P- Não tinha esse monte de prédio?

Victor- É, quando eu fui não tinha esse monte de prédio aí.

P- Onde será que ele mora? Aqui também é São Paulo.

Victor- Mas eu fui à noite.

P- Olha aqui um monte de prédio, será que ele mora por aí?

Victor- Eu acho que ele mora bem aqui oh, vou perguntar que lugar ele mora.

P- Você vai perguntar que lugar ele mora? Depois a gente vai escrever, tá bom?

Victor-Ahan.

P- Lembra de colocar na próxima.

Victor- Que lugar que ele mora? Acho que ele mora aqui neste prédio aqui oh.

P- Será que ele mora em prédio ou mora casa?

Victor- Não dá pra ver a casa dele. (Diálogo- 23-05-2012).

O diálogo acima mostra o momento em que Victor com minha intervenção acessa o site de busca *google* para visualizar algumas imagens da cidade de São Paulo, cidade em que seu amigo mora. Ao ver as imagens, Victor diz *Eu fui em São Paulo, mas não tinha todos esses negócios aí*, isso mostra que a experiência da vida serve como referência na hora de escrever. Conforme pode ser observado na carta enviada, Victor escreve que já conhece a cidade do amigo. Quando as crianças lidam com a língua viva imersas em situações reais, elas se apropriam das palavras revestidas de valores e essas não são separadas do contexto cultural ao qual estão inseridas. “Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto.” (BAKHTIN, 2011, p. 292). Os enunciados não nascem nas situações abstratas; pelo contrário, nascem em situações concretas.

O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. Ora, é precisamente isto que ocorre no processo de apropriação de criação do enunciado. Repetimos, só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva fora de nós. (BAKHTIN, 2011, p. 292).

A palavra não possui valor em si mesmo; ela se torna viva quando está em movimento, isto é, quando inserida no enunciado durante o ato discursivo. Portanto, é no enunciado que são escolhidas e essa escolha não se dá pelo tom emocional próprio e nem pelo tom que corresponde à expressão do enunciado, mas se dá no conjunto do enunciado que é sempre expressivo, uma vez que é ele quem irradia a expressão a cada palavra escolhida. Dessa forma, a escolha requer a palavra cujo significado vai ao

encontro dos objetivos expressivos do conjunto de outras palavras utilizadas no enunciado. “A palavra revela-se, no momento de sua expressão como o produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN, 1992, p. 66).

Diante disso é necessário que a língua escrita seja ensinada como atividade discursiva e que a criança aprenda a escrever, mergulhada no mundo da cultura escrita e na relação com outras pessoas, pois “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.” (GERALDI, 1984, p. 43). Portanto, é na escrita para o outro que “[...] as crianças vão experienciando e aprendendo as normas da convenção: os interlocutores, as situações de interlocução, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura.” (SMOLKA, 2012, p. 151). Durante o trabalho com as crianças, as escolhas das palavras e dos recursos linguísticos estiveram permeadas de sentido. Houve a preocupação com a escrita convencional. Isso pode ser observado nos diálogos a seguir. Na escrita de sua primeira carta, Victor demonstra preocupação com a escrita convencional.

Victor- *Co co.* Na carta não vai mandar errado, né?

P- A gente vai arrumar, não vai errado. Não pode, senão ele não vai conseguir ler, não é? Quer mandar errado?

Victor- Não. Se ele não conseguir ler a mãe dele lê, não é?

P- É. Mas a gente tem que mandar certo para a mãe dele ler, né?

Victor- Ou o pai. *Quantos anos você S E você tem te T E T E .* Opa! Coloquei o R e o A T E. *Quantos anos você tem tem.* Já coloquei. Falta alguma coisa?

P- Não. Depois a gente vai voltar para arrumar. [...] (Diálogo 01-06-2012).

No diálogo acima Victor pergunta *Na carta não vai mandar errado, né?*. Eu respondo que não irá errado. Em seguida, ele diz que se o amigo não conseguir ler a mãe dele poderá ler, mas enfatizo a importância da escrita convencional para que a mãe também pudesse ler. Ao terminar, Victor demonstra compreender o processo e pergunta *falta alguma coisa?* Eu respondo que posteriormente iremos rever, pois o mais importante no momento é a construção dos enunciados.

P- Vamos reescrever.

Victor- Como é mesmo?

P- Para não mandar errado, ver se não está faltando alguma letrinha ou você quer mandar errado para ela?

Victor- Não pode.

P- Por quê?

Victor- Se ficar errado ela não vai entender.

P- Exatamente ela não vai entender. (Diálogo 17-10-2012).

P- Quais letrinhas a gente usa no *tudo bem*?

Victor- Tu tem o U tem o B E N *tudo bem*. Se estiver errado você me fala?

P- A gente vai passar à limpo, não vai errado para ela. Lembra? Então escreve do seu jeito. (Diálogo 05-12-2012).

O primeiro diálogo mostra o momento de reescrita da resposta da primeira carta recebida por Victor. Diante da minha fala sobre reescrever, ele diz *como é mesmo*? Respondo que era para compreender se a grafia estava correta e que teria que arrumar para não ir errado para a amiga. Victor diz: *Se ficar errado ela não vai entender*. No segundo diálogo na escrita da resposta da segunda carta, ao escrever a saudação *Oi Victória, tudo bem?* Victor não espera o momento de reescrita e diz *Se estiver errado você me fala?* Neste momento enfatizo que a carta será reescrita e não irá com erros para a amiga. As falas de Victor indicam que quando a criança compreende o processo da reescrita, ela não se queixa de ter que refazer o texto, porque compreende a importância disso para que o *outro* o compreenda. São nesses momentos de interação que a escrita vai sendo aperfeiçoada, pois “[...] É na relação com o objeto escrito e com o outro – à medida que este outro faz interpretações de seus registros, confirma sentidos, negam outros, ajuda, ensina, critica – que a representação escrita vai sendo incorporada.” (CARDOSO, 2000, p. 27).

De acordo Mayrink-Sabinson,

[...] no momento em que a criança vai produzir uma segunda versão de seu texto: ela se coloca, então, como um “outro” em relação ao texto que escreveu num momento anterior, e é como “leitora” que vai se dar conta de que algo faz falta para que o texto tenha sentido. (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 149-150).

No processo de reescrita a criança se coloca na posição do *outro*, portanto se torna leitora do próprio texto. No início, esse retorno ao texto é realizado com a mediação de outros sujeitos, mas com o tempo a criança realizará esse processo sozinha. Assim “O papel do OUTRO, então, seria o de prover o que seria imitado, incorporado pela criança, num momento de seu desenvolvimento e mais tarde, internalizado por ela,

transformado e modificado como novo conhecimento.” (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 39).

Por ser algo construído socialmente, a aprendizagem do ato de escrever como ato discursivo requer um profundo processo de construção intelectual e de reflexão sobre as funções da escrita para a construção do sentido de um enunciado. O ato discursivo está mergulhado na cultura e obedece a regras, que são convenções sociais. Por isso, a criança somente aprende a utilizar as regras quando inserida numa situação real de comunicação discursiva.

3. 4 Origem e característica da História em quadrinhos

A origem da história em quadrinhos, segundo Bibe-Luyten (1985, p. 16) está intimamente ligada ao início da civilização, uma vez que as marcas deixadas nas cavernas pré-históricas eram feitas por meio de desenhos sucessivos, cujo objetivo era narrar os acontecimentos. De acordo com Silva (2009, p. 72), não há uma data exata do seu surgimento, mas com base em alguns dados históricos, há indícios de que a primeira história fora criada por um ítalo-brasileiro chamado Ângelo Agostini, em 30 de janeiro de 1869. Porém, muitos pesquisadores “[...] convencionaram tomar como marco inicial para uma história das HQ o aparecimento, em 1894, do *Yellow Kid*, criação do norte-americano Richard F. Outcault para o *New York World*, jornal sensacionalista de propriedade de Joseph Pulitzer.” (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 18, grifos do autor). Isso se deu ao fato de ter “[...] sido ele quem primeiro realizou essa síntese e introduziu o *balão*, que é, sem dúvida, o elemento que define a história em quadrinhos com tal.” (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 19). Segundo o autor a consolidação desse gênero narrativo ocorreu nos Estados Unidos e a partir daí influenciou o mundo. A grande difusão das histórias foi realizada por agências distribuidoras, os *syndicates*. Elas foram e continuam sendo as responsáveis pela distribuição de histórias em todo o mundo. Entretanto, por possuir caráter ideológico, as histórias em quadrinhos foram proibidas durante a Segunda Guerra Mundial. (BIBE-LUYTEN, 1985), mas conforme destacam alguns autores, esse período de guerra ajudou a multiplicar a popularidade das histórias com “[...] o engajamento fictício dos heróis no conflito bélico e seu consumo massivo por grande parte dos adolescentes norte-americanos.” (VERGUEIRO, 2006, p. 11). Mas apesar de sua imensa popularidade, houve momentos em que ela passou a ser

[...] estigmatizada pelas camadas ditas “pensantes” da sociedade. Tinha-se como certo que sua leitura afastava as crianças de “objetivos mais nobres” – como o conhecimento do “mundo dos livros” e os estudos de “assuntos sérios” –, que causava prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar conseqüências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de idéias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores. (VERGUEIRO, 2006, p. 16).

Após esse período de descrédito, as histórias em quadrinhos tornaram-se as responsáveis por todos os “males do mundo” e a utilização desse gênero na escola era considerado na época como algo insano e isso percorreu por muito tempo o ambiente escolar, mas não se pode afirmar que tenha deixado de existir. (VERGUEIRO, 2006, p.16). Segundo Vergueiro

O despertar para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu, sendo depois ampliado para outras regiões do mundo. Aos poucos, o “redescobrimento” das HQS fez com que muitas das barreiras ou acusações contra elas fossem derrubadas e anuladas. De certa maneira, entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento. (VERGUEIRO, 2006, p. 17).

Esse despertar que ocorreu na Europa, segundo Moya, se deu na década de 60 e a partir daí as histórias em quadrinhos invadiram diversas esferas da sociedade; universidades, os museus e começaram a fazer partes dos livros “sérios”. (MOYA, 1986, p. 7). A divulgação dos quadrinhos foi universal e foram nomeados de diferentes maneiras. No Brasil e na Espanha receberam nomes equivalentes, na Espanha recebeu o nome de “tabeó” que é equivalente à palavra brasileira “gibi”, que significa “moleque”. (BIBE-LUYTEN, 1985).

A popularidade das histórias em quadrinhos se dá ao fato de que elas “[...] vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica.” (VERGUEIRO, 2006, p. 8). Segundo Bibe-Luyten, elas são

[...] formadas por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita. O fato de os quadrinhos terem nascido do conjunto de duas artes diferentes – literatura e desenho – não os desmerece. Ao

contrário, essa função, esse caráter misto que deu início a uma nova forma de manifestação cultural, é o retrato fiel de nossa época, onde as fronteiras entre os meios artísticos se interligam. (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 11-12).

As histórias em quadrinhos são compostas pela linguagem verbal e visual e por meio dos balões elas “[...] se transformam em um verdadeiro híbrido de imagem e texto, que não podem mais ser separados. O balão é a intersecção entre imagem e palavra.” (VERGUEIRO, 2006, p. 56). Segundo Bibe-Luyten,

Entre os elementos que entram na composição dos quadrinhos, o que mais caracteriza e dá dinamicidade à leitura são os balões. O balão é a marca registrada dos quadrinhos. Na sua forma bem comportada, indica a fala coloquial de seus personagens. No entanto, quando estes mudam de humor, expressando emoções diversas (surpresa, ódio, alegria, medo), os balões acompanham tipologicamente, participando também da imagem. (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 12).

De acordo com o autor, o balão é o que mais caracteriza esse gênero e que torna a leitura mais dinâmica. As formas de balão são variadas e entre elas estão a de balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, balão-cochilo, balão trêmulo, balão-transmissão, balão-desprezo, balão-unísono, balão mudo e outras formações diversas. A utilização de determinado tipo de balão está ligada à situação que se pretende criar. (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 12) e “Da mesma forma que os balões, as *onomatopéias*, palavras que procuram reproduzir ruídos e sons, completam a linguagem dos quadrinhos e lhes dão efeito de grande beleza sonora”. (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 13, grifos).

Por utilizar diferentes linguagens semióticas como a oralidade, a sonoridade, a linguagem visual e o texto escrito, as histórias em quadrinhos são consideradas como gênero discursivo secundário. (PATO, 2007, p. 96). Os gêneros discursivos secundários “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado.” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Portanto, não basta apenas dominar a língua; é preciso conhecer e dominar os diferentes tipos de gêneros presentes na sociedade e isso inclui tanto primários quanto secundários. “Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas.” (BAKHTIN, 2011, p. 285). Por isso, é importante que as

crianças desde o início da apropriação da escrita tenham contato com os diversos tipos de gêneros, incluindo as histórias em quadrinhos.

3. 4. 1 – Criação das histórias em quadrinhos orientada pelo *outro*

Durante a criação das histórias em quadrinhos, as crianças fizeram suas escolhas sempre orientadas pelo *Outro*, seus amigos e familiares. Eles se tornaram os virtuais leitores das histórias criadas por elas. Conforme destacado no capítulo I, cada criança escreveu duas histórias. Durante o processo de criação foram utilizados procedimentos diferentes em cada uma, mas neste item não serão apresentadas separadamente, pois o objetivo é apresentar o contexto criado para que as crianças pudessem realizar as escolhas para grafar a escrita convencional. A criança se apropria dos recursos linguísticos permeados de sentido, quando inserida em situações reais de escrita e por meio dos gêneros, mas “[...] a aquisição da língua escrita vista como processo não tem sido muito estudado entre nós, e essa lacuna é ainda maior se considerarmos a aquisição de um tipo específico de registro escrito, como a narrativa.” (CARDOSO, 2000, p. 19).

Inicialmente, como pesquisadora, conversei com as crianças para saber o que elas conheciam do gênero, já que tinham contato com as histórias em quadrinhos em sala de aula. Os diálogos abaixo apresentam trechos de momentos iniciais durante as escritas das primeiras histórias.

P- Você sabe que livrinho é esse?

Victor- Da Mônica.

P- É da Mônica, mas é uma história em quadrinhos. Nós vamos fazer no computador uma história em quadrinhos. Tá? A história em quadrinhos tem os balões, está vendo os balõezinhos. Aqui dentro são as falas dos personagens. Eles estão falando e fica aqui dentro as falas deles. Oh! Tem os balõezinhos de fala, tem os balõezinhos de pensamentos, oh. Quando eles estão pensando é esse balãozinho aqui.

Victor- Ah! É amarelo.

P- Não é porque é amarelo, mas é porque tem essas bolinhas embaixo. Aqui também. Essa aqui é uma história em quadrinhos. Então na história as falas dos personagens ficam dentro dos balões [...]. (Diálogo 07-03-2012).

P- Que livrinho é esse?

Felipe - Cebolinha.

P- E como a gente chama esse livrinho?

Felipe - É Mônica.

P- Isso! Só que esse livrinho aqui é uma história em quadrinhos. Também a gente chama de Gibi. Você já tinha visto um Gibi?

Felipe- Ahan.

P- Está vendo como ele é construído. Então nós vamos construir no computador o gibi. Aí você vai aprendendo tá? Está vendo os balões? O que tem nos balões? O que você acha que tem?

Felipe- Letras.

P- Letras, mas o que será que quer dizer essas letras aqui?

Felipe- É que aqui é o que ela tá falando.

P- Isso! Os balõezinhos são as falas, por exemplo, aqui, da Mônica. Neste caso, é a fala do personagem. Certo? E esse aqui do que será? Esse balãozinho que tem umas bolinhas embaixo o que será que é?

Felipe- É o que ele tá pensando.

P- Muito bem o que ele tá pensando. Então oh! Tem vários tipos de balões. Nesta cena aqui é a legenda, está dizendo o que vai acontecer, por exemplo, no dia seguinte. E você já fez um gibi antes?

Felipe- Não.

P- Você gostaria de fazer o seu próprio gibi?

Felipe- Ahan. (Diálogo 14-03-2012).

P- O que é um gibi?

Mariana- O gibi é escrever. Está escrito e desenhado lá.

P- O que você lembra que tem no gibi?

Mariana- História em quadrinhos da Mônica, da Magali e só.

P- Isso! Mas no gibi a gente utiliza o que para representar a fala? Quando alguém fala a gente coloca dentro do quê?

Mariana- Lê.

P- No gibi a gente tem diversos tipos de balões. O que são os balões?

Mariana- Os balões, eles voam e tem uma fita embaixo, só isso. (Diálogo 18-04-2012).

Pode ser observado nos diálogos acima que as crianças reconhecem o gênero, mas em suas falas há indícios de que desconhecem a função de alguns componentes que compõem a história em quadrinhos. Ao serem questionados se conheciam a história em quadrinhos, Victor e Felipe falam o nome dos personagens; Mônica e Cebolinha, já Mariana responde que o gibi é para escrever. Em outro momento quando pergunto sobre os balões, Felipe diz duas de suas funções, que é o de representar a fala e o outro o pensamento, Victor diz que é amarelo e Mariana diz que os balões voam e tem uma fita embaixo. Suas experiências podem indicar os balões que voam pelo céu, como meios de transporte, com a cesta embaixo, ou como brinquedos perigosos que espalham fogos ao cair. Ou mesmo os balões dos quadrinhos, soltos no ar, com a indicação característica direcionada para o personagem. Isto mostra que apesar de as crianças serem leitoras das histórias em quadrinhos, desconhecem a estrutura e a função de alguns componentes do gênero, mas ao lidar com eles, vão aos poucos se apropriando da estrutura. A maioria dos gêneros existentes na sociedade “[...] se presta a uma reformulação livre e criadora (à semelhança dos gêneros artísticos, e alguns talvez até em maior grau), no entanto o

uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente.” (BAKHTIN, 2011, p. 284).

Na primeira criação, as crianças tiveram inúmeras dificuldades para criar as histórias, porque não dominavam o gênero, uma vez que na escola, algumas apenas leem, mas não encontram espaço para criar suas próprias histórias. Conforme destaca Bakhtin, é preciso conhecer toda a estrutura e função de um determinado gênero para poder utilizá-lo livremente. “[...] a narrativa é um dos aspectos mais importantes do processo lingüístico humano. Para alguns autores (EGAN, 1987:455), a “história” é um conceito cultural universal, pois aparece em todas as culturas, em todos os povos, em todas as pessoas.” (CARDOSO, 2000, p. 18).

Mesmo diante das dificuldades na construção da sequência narrativa durante a escrita da primeira história, elas vão aos poucos inserindo elementos do gênero. Isso pode ser observado na figura 3.

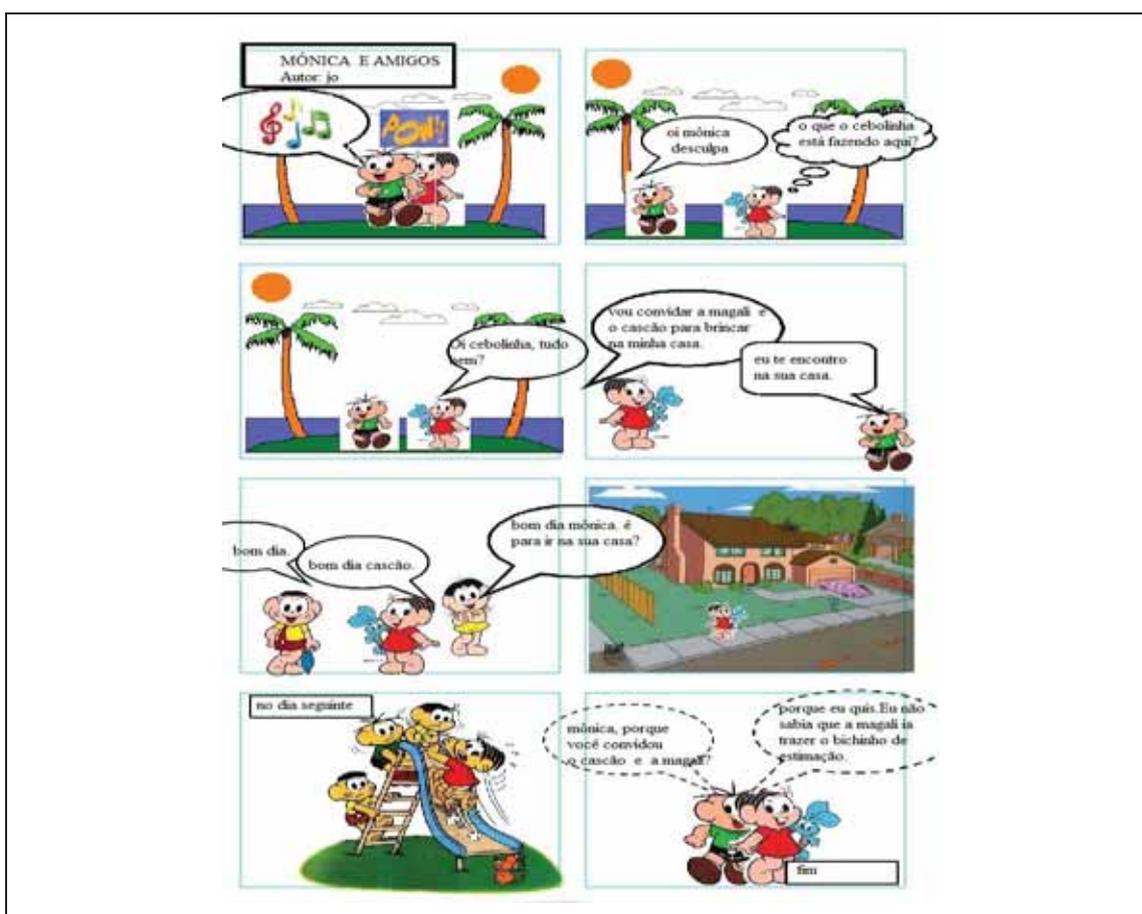


Figura 3- Escrita final da primeira história de José (22-08-2012).

Na primeira história de José pode ser observada a presença de alguns componentes importantes da história em quadrinhos. Ele utiliza diferentes tipos de

balões, entre eles o de fala, de pensamento e de cochicho, além disso, faz uso da legenda, que apresenta a voz do narrador e também utiliza a onomatopeia. Por meio das sucessões de imagens e diálogos, José constrói a sequência narrativa de sua história. De acordo com Vigotski, “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 16). Conforme destaca o autor, a criação faz parte da existência do homem. Faz-se necessário que as crianças tenham espaços nos ambientes em que frequentam para criar suas obras.

Além dos componentes utilizados para compor a narrativa, as características dos personagens também são importantes. O diálogo abaixo mostra o momento em que converso com Mariana sobre as características dos personagens da *turma da Mônica*, de Maurício de Souza.

P- Hoje nós iremos começar outra historinha, primeiro ver as características de alguns personagens. Depois eu irei ler uma historinha para você e você vai criar utilizando as mesmas personagens outra situação. Vamos lá, como que a Mônica é?

Mariana- Ele tem vestido amarelo, ela tem pele clara.

P- Mas como que ela é? Como a Mônica é?

Mariana- Ela come bastante também.

P- A Mônica?

Mariana- Ahan. Ah! Tá. Pensei que fosse a Magali.

P- Como que é a Mônica?

Mariana- A Mônica tem vestido vermelho e ela gosta de bater no cebolinha.

P – Por que ela gosta de bater no cebolinha?

Mariana- Ela é dentuça, ela briga.

P- Ân? Ela é briguenta? Ela é calminha?

Mariana- Não! Ela é muito brava.

P- Muito brava!

Mariana- É e tem um vestido vermelho.

P- E a Magali?

Mariana- A Magali não gosta de brigar, ela só gosta de comer.

P- E o Cascão?

Mariana- Ele não gosta de água. Ele tem medo de água.

P- É?

Mariana- Ahan. Ele é fedido tem pele clara e só.

P- E o cebolinha?

Mariana- Ele inventa coisa da Mônica, ele tem uma blusa verde, um short marrom e o sapato dele também é marrom.

P- Qual é o personagem de que você mais gosta?

Mariana- Mônica. (Diálogo 08-08-2012).

Ao ser questionada sobre as características dos personagens da narrativa *turma da Mônica*, Mariana fala que a Mônica é brava e gosta de bater no Cebolinha, e a

Magali só gosta de comer, o Cascão não gosta de água e o Cebolinha inventa coisas da Mônica. Mariana demonstra conhecimento sobre as características dos personagens. De acordo com Ramos “[...] o uso da língua é importante para a caracterização das personagens em textos narrativos.” (RAMOS, 2006, p. 77), por que para ele

Na literatura em geral, o autor faz o que quer com seus personagens. Ele os torna maus, bons, heróicos, covardes, românticos, sedutores, canalhas, fiéis, traidores. O uso apropriado da língua tem papel fundamental nesse processo. Em tese, um antagonista mau tem de falar como uma pessoa má. Do contrário, pareceria incoerente. Um protagonista idoso e moralista, lógico, deve se expressar como um idoso e moralista. A língua, em especial a escolha das palavras, é fundamental nesse processo de caracterização dos diálogos dos personagens, embora nem sempre nos demos conta disso. (RAMOS, 2006, p. 77).

Ele destaca que “Nos quadrinhos não é diferente. A representação da fala nos balões é essencial para consolidar as características do personagem.” (RAMOS, 2006, p. 77). Durante a escrita da primeira história, as crianças ficaram livres para escolher os personagens, mas por causa do pouco tempo, isso não foi trabalhado, no entanto, após rever a forma de intervenção, ficou claro que era necessário discutir as características, uma vez que elas ajudam as crianças na organização da narrativa. Anteriormente à caracterização dos personagens, foi realizada a leitura de uma história *turma da Mônica*. Após a leitura e a caracterização dos personagens, propus que, a partir da história lida, as crianças poderiam criar situações diferentes envolvendo os mesmos personagens presentes na história. Cabe ressaltar que foram lidas histórias diferentes para cada criança. O diálogo abaixo mostra o momento em que conversei com Felipe sobre isso.

P- Você vai ter que usar os mesmos personagens, então você terá que usar o Cascão, a Mônica e o Cebolinha, mas vai montar outra situação, outra coisa que aconteceu, entendeu. Não vai ter as mesmas coisas. Você vai criar outra história usando os três personagens.

Felipe- Só esses três?

P- Só com os três. Vamos usar oito quadrinhos. Só oito quadrinhos para fazer uma história envolvendo os três personagens.

Felipe- Tá.

P- Então primeiro a gente vai ver se você sabe. A gente vai ver as características dos três personagens, porque a característica que vai dar sentido para a história. (Diálogo 17-10-2012).

A partir da história lida, as crianças tiveram modelo para criar sua própria história. Este momento foi importante, porque elas podem planejar melhor a narrativa e

a partir do modelo elaborar sua história. “A criança parte do conhecido, do já constituído, mas o manipula à sua maneira – essa manipulação permite novas descobertas e a reformulação do sistema lingüístico.” (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 193). Após a conversa inicial para organizar a estrutura, as crianças elaboraram um roteiro oral como forma de planejar as ações no decorrer da narrativa. Cabe destacar que, por causa das dificuldades na elaboração da primeira narrativa e o tempo escasso, foram estabelecidos alguns critérios para a elaboração da segunda história. Um dos critérios seria que a partir da história lida, as crianças utilizassem os mesmos personagens, mas criassem outra situação. Ao tentar seguir fielmente o que fora estabelecido, não possibilitei que Juliana inserisse um personagem que não estivesse na história lida, conforme pode ser observado no diálogo abaixo ao dizer “Só que a gente vai usar só esses três, a empregada não entra.”. Depois dos dados gerados o pesquisador percebe que não tem controle sobre todas as variáveis que ocorrem no campo de pesquisa, mas é preciso um olhar crítico sobre suas próprias atitudes frente às crianças. Vale ressaltar que o pesquisador aprende durante e após a pesquisa, por meio do olhar crítico sobre suas próprias ações. Juliana não questionou minha conduta, porque neste momento me viu na posição de professora e não de pesquisadora. O diálogo abaixo mostra a elaboração oral do roteiro da segunda história criada por Juliana.

Juliana- Um dia o Cebolinha se escondeu. Aí pegou o coelhinho da Mônica. Aí pegou da empregada da Mônica.

P- Pegou o quê da empregada?

Juliana- O coelhinho.

P- Da empregada?

Juliana- É.

P- Só que a gente vai usar só esses três, a empregada não entra. Então um dia o Cebolinha se esconde aí ele pegou o coelhinho da Mônica e aí?

Juliana- Aí escondeu.

P- Ah.

Juliana- Aí depois.

P- Ele escondeu o coelhinho?

Juliana- É. Aí ele enterrou o coelhinho.

P- Enterrou?

Juliana- É. Aí depois a Mônica estava procurando.

P- A Mônica estava procurando e o Cascão? A Mônica estava procurando o coelhinho? Ou o Cebolinha?

Juliana- O coelho. A Mônica estava procurando o coelho aí chegou o Cascão aí falou: - o que você está fazendo? Aí o Cebolinha falou:- fala baixo fala baixo.

P- O Cascão encontrou o Cebolinha escondido e perguntou para o Cebolinha. O Cascão falou:- O que você está fazendo? Ele fala isso para quem?

Juliana- Para o Cebolinha. Aí o Cebolinha falou: - ai fica quieto senão ela vai escutar. Aí depois o Cascão falou para o Cebolinha que ia embora aí ele foi lá contar para a Mônica

P- Hum! O que a Mônica fez?

Juliana- A Mônica foi lá e bateu nele.

P- Aí acaba?

Juliana- Aí bateu nele aí depois falou para o Cebolinha mostrar onde estava o coelho aí ele desenterrou e pegou o coelho aí o coelho estava sujo.

P- A Mônica perguntou para o Cebolinha onde estava o coelho?

Juliana- É. Onde estava o coelho aí depois. Aí esqueci.

P- Onde estava o coelho. Ele falou que estava enterrado?

Juliana- É. Aí ele desenterrou. Aí o coelho estava sujo.

P- Ele desenterrou.

Juliana – O coelho estava sujo.

P- O coelho estava sujo.

Juliana- Aí depois a Mônica, ela bateu nos dois.

P- De novo?

Juliana- É.

P- O Cebolinha apanhou duas vezes na história. Fim?

Juliana- É. (Diálogo 31-10-2012).

Juliana oralmente descreve a narrativa, portanto, suas escolhas tiveram como base o planejamento inicial. No decorrer da criação alertei Juliana sobre roteiro e, por meio do diálogo, fomos negociamos as mudanças de modo que as escolhas caminhassem para a finalização da narrativa. “Quando a criança tem sobre o que escrever, escreve com toda a seriedade.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 74). Isso ocorre, porque as crianças vivenciam situações reais de escrita.

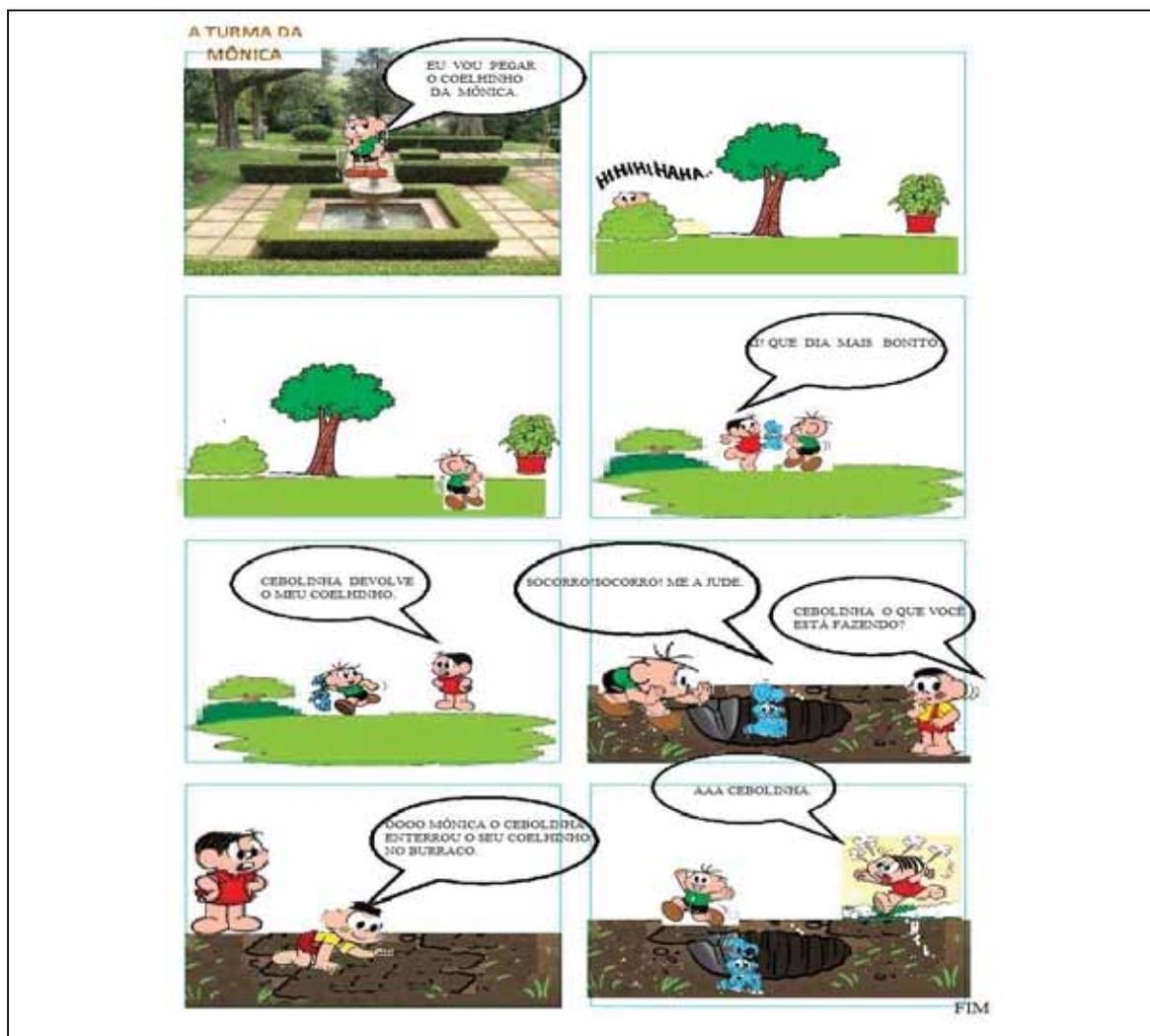


Figura 4- Escrita final da segunda história de Juliana (29-11-2012).

Com base na figura 4, é possível perceber que Juliana utiliza elementos do roteiro, mas sua escrita é mais reduzida. O planejamento foi essencial e contribuiu na construção do sentido, e a caracterização dos personagens, discutida anteriormente, serviu de apoio para criar o roteiro, planejar as ações e também para as escolhas das palavras pronunciadas pelos personagens. O uso da língua é um meio de caracterizar o personagem.

P- Quem está pensando? O Cebolinha, né?

José- É. Ele pensa o que o que eu o que eu é melhor dar espaço o que eu eu vo vo U fa fazer S, né?

P- Qual?

José- S, né?

P- Fazer? Você acha que é S coloca do seu jeito.

José- O Z, não não é . S fazer.

P- O que eu vou fazer?

José- *Agora ago agra aga. O que que vai com R?*
P- Com R?
José- É.
P- No quê? O que você vai escrever?
José- Eu quero escrever alguma coisa com R?
P- Por quê?
José- Para fala do Cebolinha.
P- *Agora?*
José- É.
P- Fica *agola*.
José- Isso! *Agola agola* ((risos)) *agora A. Cadê go é com C ou com G?*
P- O que você acha?
José- Com G, né? Cadê o G? la la la la la.
P- *O que eu vou fazer agola?*
José- Isso! (Diálogo 22-08-2012).

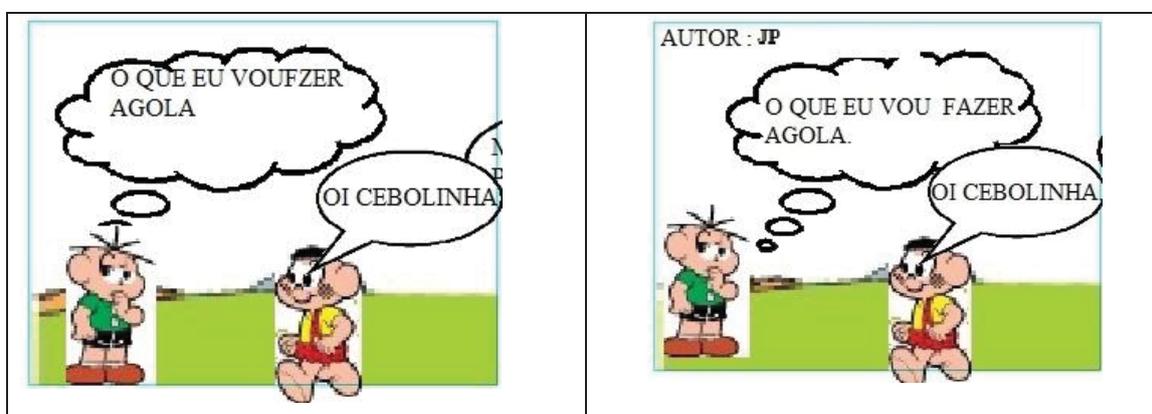


Figura 5- Trechos da escrita e reescrita da segunda história de José (22-08-2012).

No diálogo acima, José decide escrever alguma palavra que contém a letra *R*, no balão que representa o pensamento do Cebolinha e faz a escolha pela palavra *agora* e grafia *agola* (fig. 5). Ao fazer isso, José se baseia em uma das características do personagem Cebolinha que troca a letra *R* por *L*. Isso indica a importância de conhecer e definir as características dos personagens antes de se iniciar a construção da narrativa, pois são recursos que as crianças podem utilizar para elaborar os diálogos.

Durante a criação das histórias, as crianças tinham sempre a preocupação com o *outro*; seus amigos de salas e familiares, os possíveis leitores. “O conhecimento é produzido em interação com o outro. Aquilo que se pensa, aquilo que se escreve tem sempre uma relação com o outro.” (CARDOSO, 2008, p. 65). O conhecimento se dá na relação entre sujeitos e todas as escolhas são realizadas como base nessa relação. Isso pode ser observado na fala de José.

José- Pode pôr em outra língua?
P- Como assim?
José- Daí eu dou para a pro lê esse pedaço.
P- Como em outra língua. Que outra língua?
José- Dos Estados Unidos, porque aí a Júlia que veio dos Estados Unidos, ela lê.
P- Você sabe escrever em inglês?
José- Sei.
P- O que você vai escrever?
José- Lê.
P- O quê?
José- Eu não sei ler, só sei escrever.
P- Você escreveu em quê?
José- Na língua dos Estados Unidos.
P- O que você escreveu aí?
J- Lê. Eu não sei ler.
P- Você tem que me dizer, porque eu não sei se está certo a palavra. Você tem que me dizer o que você escreveu aí.
José- Oh! Não sai, eu não consigo falar.
P- Para quem você vai dar esse gibi em inglês?
José- Para Júlia, ela sabe ler.
P- É da sua sala?
José- É. Eu escrevi *my God*.
P- *My God*, quer dizer *meu Deus*. Você quer dizer *meu Deus*?
José- O Cebolinha.
P- Mas você não vai dar cópia para quem só sabe o português?
José- Mas vai ter no papel, no balão, mas aí eu vou pôr em português embaixo.
P- Legenda?
José- É. (Diálogo 07-11-2012).

O diálogo acima mostra o momento em que José pergunta se pode escrever em inglês para que sua amiga de sala, recém chegada dos Estados Unidos, pudesse ler. Ele escreve e pede para que eu leia, mas não consigo recuperar o escrito. Então peço para dizer o que escreveu, mas ele diz que sabe escrever, mas não sabe ler. Somente após minha insistência ele diz que escreveu *My Good* e quando questiono sobre os outros leitores que só sabem o português, ele responde que iria colocar a tradução embaixo do balão, mas escreveu *Oh my Good!* sem a tradução; baseado na oralidade ele grafa inicialmente *O maigot* (fig. 6). “São os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem.” (GERALDI, 2011, p. 23). José escolhe as palavras para compor os diálogos dos personagens pensando no *outro*, sua amiga, portanto as escolhas não são feitas aleatoriamente, mas pelo contrário, são pensadas para atender a um leitor específico.



Figura 6- Trechos da escrita e rescrita da segunda história de José (07-11-2012).

As crianças da sala, apesar de não serem os sujeitos da pesquisa, contribuíram na medida em que foram os leitores das histórias criadas. Elas demonstraram interesses em saber como eram feitas as histórias e sempre que eu entrava na sala para retirar as crianças, perguntavam quando seria a vez delas. Após a construção, as histórias eram impressas e as crianças entregavam para os amigos de sala. “[...] a posição de um “outro” como interlocutor da criança constitui um elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento.” (SMOLKA, 2012, p. 101). Os diálogos abaixo mostram momentos de interação na sala de aula de José.

José- Tem 6 cópias.

Amigo de sala - Posso pegar um João?

J- Não.

Amigo de sala - Por quê?

P- Por que você não vai dar um para ele?

José- Ah tá. (06-12-2012).

P- O que você estava lendo aí? O autor?

José- José.

Amigo de sala - José?

P- É a assinatura dele no computador.

Amigo de sala- Ah!

P- As iniciais do nome, né José? O que está escrito? Fala para ele.

José- Autor José ((lê o nome e o sobrenome)). (Diálogo 06-12-2012).

José distribuiu a história entre os amigos e eles pararam o que estava fazendo para ler. O diálogo aponta o momento em que um amigo pede uma cópia da história, mas José não lhe dá. Eu interfiro e ele decide entregá-la. No segundo, pergunto o que José estava lendo e ele me responde: José. O amigo não compreende, porque José colocou apenas as iniciais do seu nome e sobrenome, então peço para ele ler para os

amigos. Neste momento ele enfatiza AUTOR, depois diz o nome e o sobrenome. As fotos abaixo mostram momentos em que as histórias foram entregues aos amigos da sala de José e Mariana.



Foto 1- Amigos de sala lendo a segunda história de José (06-12-2012).



Foto 2- Mariana lendo a sua segunda história para a amiga na sala de aula (04-10-2012).



Foto 3- Após a leitura, as crianças deixaram a história de Mariana e a de José em cima da mesa e continuaram as atividades.

Para Bakhtin “Autor: é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta.” (BAKHTIN, 2011, p. 10). O autor é definido como o sujeito ativo do todo da obra. Assim como José, Victor também se sente autor.

P- Você está colocando autor na frente de Felipe?

Felipe- Ahan.

P- Por que você acha que é autor?

Felipe- Porque fui eu que fiz.

P- Você acha legal ser autor?

Felipe- Acho.

P- Seus amigos viram seu nome como autor. Perguntaram alguma coisa?

Felipe- Só falaram Felipe me dá um, por isso que da Juliana foi muito.

P- Ah, eu não imprimi bastante para você.

Felipe- Não. (Diálogo 01-11-2012).

Ao ser questionado sobre os motivos de se posicionar como autor, Felipe sem titubear responde que é autor, porque foi ele quem fez a história. É inquestionável que a criança, mesmo no início da apropriação da escrita, pode se colocar na posição de autor de seus próprios escritos. Mas o que ocorre é que não há incentivo por parte dos professores. Essa falta de incentivo ficou destacada durante entrevista realizada com a mãe de Felipe, ao final da pesquisa. Segundo ela, a professora disse que ele havia feito

“uma história sem pé nem cabeça” se reportando à história que Felipe havia feito durante a pesquisa. Muitos professores, além de não inserir a criança em situações reais de escrita, ainda desqualificam o que ela faz. O que não percebem é que o sujeito não nasce autor, ele se constitui autor na relação que estabelece com outros sujeitos, por meio da linguagem. Portanto ser autor é assumir a função “[...] enquanto produtor de linguagem.” (ORLANDI, 1988, p. 77) e isso requer “[...] uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.” (ORLANDI, 1988, p. 79). Não é por meio do ensino baseado apenas na materialidade da escrita, que o sujeito se constitui como autor, mas é inserido em situações concretas que aos poucos se torna autônomo em seus escritos.

Apesar de não ter sido o foco do trabalho a participação dos professores, a professora de Felipe leu a história dele para os amigos da sala. Conforme mostra o diálogo abaixo.

P- A gente pode mandar uma história em quadrinhos também que você fez. Que tal? Aquela do *Scooby doo*.

Felipe- Ah! Ela não está tão legal assim.

P- Não?

Felipe- A professora leu e aí eu desconfiei. Nossa, está chata essa história.

P- Quem?

Felipe- Eu.

P- Você falou está chata?

Felipe- Não ficou muito legal.

P- Então a gente vai caprichar na outra. Por que você acha que ficou chata quando ela leu?

Felipe- Porque tinha uma palavra que não combinava com a outra. (Diálogo 18-10-2012).

O diálogo acima apresenta o momento em que Felipe está respondendo a carta que recebeu do amigo. Informo que ele pode enviar a história juntamente com a carta, mas ele diz que a história não ficou legal. Segundo Felipe, a professora leu na sala e ele percebeu que a história estava chata, porque as palavras não estavam combinando. Quando a professora lê a história para a sala, Felipe se coloca na posição de ouvinte e crítico de seu próprio texto, tece comentários a respeito, mas não dá para afirmar que ele fez críticas a sua criação por si só, já que a professora chegou a comentar com a mãe de Felipe que sua história estava sem sentido, mas o que importa aqui é que em algum momento, ele refletiu e avaliou seu texto. De acordo com Smolka

No início, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas *dizem* (sobre) o que escreveram. Um “outro” tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer o “outro” que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura. (SMOLKA, 2012, p. 151).

Inicialmente as crianças não conseguem ler seus próprios textos e, portanto não se colocam na posição de leitor. Mas somente sob o olhar do *outro* e ao se distanciar do próprio texto é que ela consegue pensar sobre a escrita e a partir daí se organizar. “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). O autor destaca a importância do *outro* para a construção da própria consciência do sujeito, pois é na relação com o *outro* que ele toma consciência de si e torna ele mesmo. Pensando no papel do *outro* para a apropriação da escrita, Smolka destaca que:

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? (SMOLKA, 2012, p. 95).

Segundo Smolka, a alfabetização não se restringe à aquisição da escrita de letras, palavras ou orações, é mais ampla, pois envolve desde o início a construção de sentido e implica a interação com o *outro*, por meio da escrita. Quando as crianças têm a oportunidade de criar, elas querem compartilhar e sentem necessidade de prestígio para suas obras. As histórias criadas por elas não são vistas como uma “tarefa escolar” lida apenas pelo professor para avaliação, mas precisam ser divulgadas.

P- Para que a gente está arrumando?

José- Arrumar tudo e fazer o gibi inteiro.

P- E para que você quer o gibi inteiro? O que você vai fazer com ele depois?

José- Mostrar para a sala toda.

P-É. Você acha que eles vão gostar?

José- Vai.

P- E se a gente não mostrar? E se a gente guardar?

José- Guardar onde?

P- Guardar. A sala não precisa ver. Precisa?

José- Precisa.

P- Por que você acha que eles precisam ver?

José- Porque eu fiz.

P- Você acha legal que todo mundo veja?

José- Ahan. (Diálogo 16-05-2012).

José diz que quer mostrar para todos de sua sala e que todos precisam ver, porque foi ele quem fez. Quando pergunto: *Você acha legal que todo mundo veja?* Ele responde afirmativamente. Segundo Bakhtin

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc., ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 2011, p. 301, grifos do autor).

Segundo o autor, o que constitui o enunciado é o seu “direcionamento” e “endereçamento a alguém”, portanto, ele não existe fora das relações entre sujeitos. A apropriação da língua escrita e do sistema linguístico depende exclusivamente da participação dos sujeitos num enunciado concreto. A influência do *outro* na enunciação direciona todas as escolhas realizadas durante o processo de apropriação e de uso da linguagem tanto oral quanto escrita. Os diálogos abaixo mostram que desde o início houve, por parte das crianças, a preocupação com a disseminação da criação para outros leitores, enfatizando a importância do *outro*.

Victor- Tem que fazer três, porque tem uma que cuida na hora do lanche.

P- Você vai mostrar pra ela?

Victor- Sim. (Diálogo 21-03-2012).

José- Eu quero terminar, porque quero mostrar para a turma logo. Será que dá tempo de imprimir?

P- Hoje? Não vai dar tempo. Você tem que voltar para a sala senão vai ficar muito atrasado. Vamos terminar só esse quadrinho.

José- Ah, Meu Deus!

P- Sem ser nessa, na outra a gente termina. (Diálogo 09-05-2012).

P- Quantas você quer que eu imprima?

Victor- 11.

P- Para 11 pessoas? Para quem você vai dar?

Victor- Para o Rafa que faltou, para o Erik, Hugo, Gabriel, Maria, Maria Clara e só.

P- E na sua casa?

Victor- Meu pai, minha mãe, eu, meu irmão e minha irmã. (Diálogo 06-06-2012).

P- Quantas cópias Juliana?

Juliana – Nove.

P- Tudo isso?

Juliana- Não. Dez.

P- Dez cópias para quem você vai dar?

Juliana- Quase para minha família inteira.

P- É.

Juliana- Mas qual o dia que você vai fazer cópia?

P- Tenho que trazer no próximo?

Juliana- Sim!

P- No próximo já? Vou tentar. Tá bom?

Juliana- Tá. (Diálogo 30-08-2012).

P- Eu vou imprimir mais, tá?

Felipe- Só me deu dois

P- Você quer mais?

Felipe- Ahan.

P- Mais quantos?

Felipe- 6 ou 5.

P- Te entrego na próxima semana. (Diálogo 01-11-2012).

Com base nos diálogos acima é possível perceber a preocupação das crianças com relação à quantidade de cópias que deveriam ser impressas para que amigos, familiares e outras pessoas do convívio escolar fossem contemplados com suas criações. Também houve preocupação com o tempo, como pode ser observado na fala de José *Eu quero terminar, porque quero mostrar para a turma logo*. As falas das crianças apresentam indícios de que os *outros*, interlocutores reais de seus escritos, desempenharam um papel fundamental para a construção das histórias, pois todas as

escolhas realizadas pelas crianças foram direcionadas por eles. Portanto, as escolhas dos enunciados, das palavras, letras e caracteres estiveram permeadas de sentido, uma vez que o que estava em jogo era a construção de uma história compreensível pelos possíveis leitores. “[...] o outro que inspira o processo de escrita encontra-se presente na própria definição do que escrever.” (CARDOSO, 2008, p. 65). O *outro* não apenas é um incentivo durante o processo de escrever, mas conforme destaca a autora, o *outro* contribui para o que será escrito. Desse modo, a apropriação da língua escrita não acontece sem o direcionamento para o *outro*.

Foram inseridas neste contexto de escrita para o *outro*, que as crianças fizeram as escolhas para grafar a escrita convencional. No próximo capítulo discuto os dados referentes às *escolhas dos caracteres presentes no teclado para grafar a escrita convencional* e posteriormente discuto *as escolhas com base na fonte palavras*.

4 As escolhas para grafar a escrita convencional: Caracteres do teclado e palavras conhecidas visualmente

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados gerados por meio das cartas e das histórias em quadrinhos, principalmente as escolhas com base nos caracteres presentes no teclado e as escolhas com base em palavras visualmente conhecidas pelas crianças ou presentes em seu entorno. Portanto, apresento neste capítulo, algumas considerações sobre o computador e a escrita e, em seguida, analiso os dados em relação às escolhas com base nas fontes *caracteres*; o gênero epistolar e as escolhas dos caracteres; a criação da história em quadrinhos e as escolhas dos caracteres; as escolhas dos caracteres direcionadas pelo *Outro* e, posteriormente, as escolhas com base nas fontes palavras conhecidas ou vistas no entorno das crianças.

4.1 O computador e a escrita

Para realizar as atividades de elaboração de cartas e das histórias em quadrinhos as crianças utilizaram um *notebook*. Esse instrumento foi importante porque possibilitou desviar o foco da escrita como ato motor e de transcrição da oralidade para a construção de enunciados direcionados para e pelo *Outro*: amigos postais e possíveis leitores das histórias. De acordo com Arena

Depois do teclado do computador, o futuro bem próximo está no teclado virtual do *tablet* como mais uma porta de entrada no mundo da cultura escrita. A história registra a evolução da pena de ganso, à pena metálica, à caneta- tinteiro, e à esferográfica dos anos 1960. O caminho foi longo, como também foi o percurso entre as teclas da máquina de escrever mecânica e as teclas virtuais dos mais recentes aparelhos. A conduta proibida para as crianças do uso da máquina de escrever, por quase todo o século XX, cedeu lugar, já no final, para a liberdade de exploração dos teclados, do mouse e dos ícones. (ARENA, 2011, p. 37 -38).

O autor narra a evolução dos diferentes instrumentos utilizados para grafar a escrita e destaca a liberdade que hoje as crianças têm atualmente para utilizar o computador, que não havia com a máquina de escrever. O aparelho não apenas mudou a forma de lidar com a escrita, como possibilitou o acesso aos diferentes caracteres que a

compõem, por meio da utilização do teclado, do mouse e dos diversos ícones disponíveis. Assim como o computador, novos instrumentos como o *tablet*, são criados e ajudam a ampliar o acesso da criança ao mundo da cultura escrita, mas infelizmente esses novos instrumentos ainda não são utilizados para essa finalidade nos ambientes escolares; pelo contrário, ainda existe grande resistência na inserção dessas novas tecnologias em sala de aula. De acordo com Arena

Os novos atos culturais superam os velhos, ao mesmo tempo em que alteram a própria língua escrita e impulsionam o ensino das operações culturais, intelectuais, sociais e históricas para as crianças das novas gerações, responsáveis pela transformação dos atos aprendidos, das suas finalidades, dos gêneros do discurso, dos suportes de escrita e da própria língua. (ARENA, 2011, p. 36).

O uso do computador requer novos atos culturais, por isso modifica a maneira como as pessoas lidam com a língua escrita, razão porque com o seu uso são criadas necessidades de novas aprendizagens. Conforme destaca o autor, esses novos atos estimulam o ensino de diversas operações e isso altera os atos aprendidos pelas novas gerações. “A criança desenvolve-se na relação dialógica com os outros homens de sua cultura e com a apropriação de instrumentos criados pelas gerações anteriores.” (ARENA; DUMBRA, 2011, p. 49). Assim a criança aprende as funções de novos instrumentos na interação com outras pessoas. Sendo assim não adianta apenas disponibilizá-los, é necessário ensinar as funções sociais. Ao usar o computador para escrever, a criança,

[...] utiliza um instrumento que historicamente foi criado pela necessidade do trabalho e, neste instrumento, está a superação de outros instrumentos fabricados pelas gerações antecedentes como, por exemplo, o ábaco e a máquina de escrever. É nesse processo de manufatura que o cérebro se desenvolve e que o homem se faz homem. (ARENA; DUMBRA, 2011, p. 50).

Os instrumentos são objetos construídos historicamente; ao criá-los o homem também cria a forma de uso. Portanto, a criança se apropria do uso social dos instrumentos e não apenas dos seus aspectos materiais. Ao criar e utilizar os instrumentos o homem modifica e supera os que foram construídos em outros tempos e durante esse processo modifica o objeto e ao mesmo tempo se modifica.

4. 1. 1 Escolha com base nas fontes caracteres

Nos parágrafos anteriores foi afirmando que o computador é um importante instrumento a ser utilizado por crianças durante a apropriação da linguagem escrita. Por esse motivo esse item tem por objetivo demonstrar como as crianças lidam com o teclado no momento de escrever seus enunciados. Segundo Arena

[...] há espaços para ousar mais e entender que a escrita, como aponta Bajard, tem no teclado do computador seus grafes (todos os sinais usados para escrever, até mesmo letras em certas configurações de palavra, sem fonemas correspondentes) que provocam perguntas entre as crianças a respeito de seu emprego e função. (ARENA, 2011, p. 31).

Ao utilizar o teclado para a escrita dos enunciados, tendo como referência o *outro*, a criança aprende a lidar com o instrumento, o computador, e com todos os recursos disponíveis e também permite que a criança procure compreender as funções de determinadas letras, uma vez que algumas não possuem fonemas correspondentes e outras não mantêm a mínima estabilidade de correspondência em relação a fonemas e alofones, isto é, as variações fonéticas de um mesmo fonema. Essa interação com a máquina facilita seu trabalho intelectual e demonstra que escrever não é um ato subordinado à habilidade motriz e ainda descobre que suas escolhas não dependem exclusivamente da relação entre fonema e grafema. Cabe aqui ressaltar que Bajard utiliza o termo *caractere* para fazer um contraponto ao termo grafema utilizado pela linguística. Segundo afirma, o grafema foi caracterizado por fazer alusão ao fonema, mas o caractere, ao contrário não tem como ser caracterizado pelo fonema, pois

Todos os grafes têm valor ligado ao significado, isto é, ideográfico. Todos os grafes são componentes de signos, enquanto unidades do significante visual. O conjunto de grafes - como aparece no teclado do computador - constitui a matéria do sistema gráfico. (BAJARD, 2009, não paginado).

Conforme destaca o autor, o caractere tem caráter ideográfico e não fonológico, desse modo, a maioria não possui fonema correspondente; ele se volta para a própria escrita e não para a oralidade; isso o diferencia do grafema, pois esse encontra sua razão de ser na relação estabelecida com o fonema. Desse modo “[...] a descrição da língua escrita fica na dependência da descrição da oralidade.” (BAJARD, 2009, não paginado).

O autor utiliza o termo caractere, porque o grafema se “[...] remete individualmente ao fonema.”, e a “A configuração visual da palavra inexistente.” (BAJARD, 2006, p. 501). Assim o grafema está intimamente ligado ao fonema e difere do caractere ao estar “[...] vinculado individualmente ao significante sonoro não forma, com os outros grafemas da palavra, uma configuração visual capaz de ativar *diretamente* o conceito armazenado, mas deve transitar pelo significante sonoro.” (BAJARD, 2006, p. 502, grifos do autor). O grafema, concebido pela linguística, não leva em consideração a escrita como sistema gráfico, pois a preocupação se restringe aos aspectos orais. Conforme destaca Bajard, a escrita é um sistema direcionado aos olhos, sendo assim ela

[...] possui, antes de mais nada, um valor icônico. Isso quer dizer que qualquer grafe compõe uma imagem com seus vizinhos. Essa função ideográfica, universal, aproxima a escrita portuguesa não só das outras escritas alfabéticas, mas também das escritas consonânticas ou mesmo ideográficas (Sampson, 1996). O conjunto dos grafes compõe o sistema gráfico que opera semioticamente por meio de uma dimensão ideográfica. Nessa abordagem, o sistema alfabético com suas relações fonográficas se torna um subconjunto do sistema gráfico. Todos os grafes possuem valor ideográfico, enquanto apenas uma parte deles possui valor sonoro. (BAJARD, 2006, p. 499).

O autor ressalta o valor icônico da escrita presente desde os primórdios e define os caracteres como sendo o conjunto que dá conta da escrita gráfica, pois estabelece uma mínima relação com a oralidade e seu uso provoca mudanças de significado. A correspondência fonográfica não é prioridade quando se trabalha com o conjunto dos caracteres, uma vez que “O código fonográfico é um subconjunto do código ortográfico.” (BAJARD, 2009, não paginado). Sendo assim, não é confiável que durante o ato de escrever a criança tenha como base apenas a oralidade, mas mesmo diante da iconicidade da escrita, o foco do ensino ainda tem sido a correspondência fonográfica. As crianças não têm acesso ao sistema escrito na sua totalidade. Segundo Bajard, ao reduzir a escrita à oralidade, conforme defende o método fônico, o sistema gráfico não é compreendido na sua totalidade, porque

[...] acaba se reduzindo ao sistema alfabético. Réplica da oralidade, a língua escrita não seria suscetível de ser submetida a uma semiótica, reduzindo-se assim à sua função de memória da oralidade. Não seria uma linguagem em si mesma; não teria capacidade de construir diretamente o pensamento. (BAJARD, 2006, p. 501).

Essa visão reducionista da língua escrita não possibilita sua autonomia em relação à língua oral e inviabiliza sua ação direta para a construção do pensamento.

Como ensinar a escrita com todos os recursos visuais que a compõem e deixar em segundo plano a sua mínima relação com a oralidade? Com base nos pressupostos defendidos por Bajard, o ideal seria que as crianças tivessem contato com todos os caracteres, em razão de o sistema gráfico ser organizado pelo conjunto de caracteres, como aparece no teclado do computador, mas mesmo diante do teclado, com todos os caracteres disponíveis, não é tarefa simples apresentar para as crianças a escrita em sua totalidade, pelo contrário, isso requer uma constante busca pelo conhecimento da língua escrita e reflexão sobre a prática. Na condição de pesquisadora, no início do trabalho com as crianças, é perceptível minha indecisão quanto ao uso dos caracteres, conforme pode ser observado no diálogo abaixo.

P- Vamos. Você tem que escrever e colocar as letrinhas. Elas estão todas aqui na sua frente. Você que escolhe quais letrinhas vai colocar aí. (Diálogo - 07-03-2012).

Mesmo no papel de pesquisadora meu olhar se voltou apenas para o uso das letras, reduzindo a escrita ao sistema alfabético, mas no decorrer da pesquisa percebo mudanças em relação a minha visão quanto à totalidade do sistema gráfico, já que, em outros momentos no diálogo com as crianças, as instigo a usar os demais caracteres; vale a pena destacar que o sistema gráfico não se resume ao uso de letras, pois elas compõem o conjunto que formam com os caracteres outro conjunto, o sistema gráfico.

Apesar de em alguns momentos chamar a atenção para o uso de outros sinais, penso que poderia ter utilizado o termo *caractere* com as crianças, não com foco apenas nas letras, com o intuito de ampliar a visão delas quanto às demais marcas gráficas utilizadas na escrita, uma vez que “[...] não identificamos as relações entre sons e letras como sendo o único interesse do alfabeto. O maior trunfo deste último provém do fato de que a língua escrita possui um pequeno conjunto de unidades (caracteres) capazes de terem efeito sobre o significado.” (BAJARD, 2012, p. 13). No momento de grafar a escrita, as crianças têm à disposição um conjunto de caracteres, que não se restringem às letras.

Com o uso do computador, aos poucos a criança percebe que além das letras, ela tem diante todos os caracteres dos olhos; o teclado contribui para as escolhas das letras, dos acentos, do espaço, enfim, de todos os sinais utilizados para grafar a escrita.

Enfatizei as letras presentes no teclado, mas em outros momentos, como mostra o diálogo abaixo, chamei as crianças à atenção para o uso dos demais caracteres.

P- O que você disse de digitar no teclado? É ruim? Você não gosta? Prefere o caderno?

Felipe - Eu gosto.

P- Prefere escrever no caderno?

Felipe- Não.

P- Por quê?

Felipe- Porque não.

P- O que tem no computador que você gosta? O que você gosta de escrever no computador?

Felipe- Gosto de aprender de mexer em coisa nova.

P- Você acha que no computador você aprende coisa nova?

Felipe- Ahan.

P- O quê, por exemplo, você aprende no computador?

Felipe- Muitas coisas novas.

P- Muitas? Fala uma delas que você lembra.

Felipe- Internet, agora já fico mais atento aqui.

P- No teclado? Como assim você fica mais atento ao teclado?

Felipe- Fica rápido.

P- E o que você acha de todos estes sinais, do alfabeto todo já aqui, todos os pontos. O que você acha disso? Você acha que ajuda ou que atrapalha?

Felipe- Ajuda.

P- Por quê?

Felipe- Eu aprendo mais.

P- E quando você não usa o teclado, como que você faz quando não tem as letras todas diante dos seus olhos? Lá na sala não tem, né? Você não tem as letras, fica mais difícil ou mais fácil?

Felipe- Lá na sala tem as letras sim.

P- Tem as letras? Tem pontos? Tem os números? Tem tudo?

Felipe- Não, só tem as letras até o Z.

P- Tudo que tem no teclado você pode usar.

Felipe- Tá bom, então vou colocar o C cedilha. (diálogo 01-11-2012).

Em sua fala, Felipe aponta que, à medida que vai utilizando o teclado, fica mais atento à localização dos caracteres e por isso tem mais facilidade em fazer suas escolhas. Ao ser questionado sobre os sinais presentes no teclado, diz que eles ajudam, porque aprende mais, já que na sala de aula seu contato maior é com as letras. Diante da minha fala *Tudo que tem no teclado você pode usar*, ele diz que iria utilizar o Ç, mas não chegou a digitar, porque esse momento foi anterior à reescrita da sua segunda história em quadrinhos. Ao chamar a atenção de Felipe para todos os caracteres presentes no teclado, amplio a visão dele sobre o sistema gráfico. De acordo com Bajard (2006, p. 499).

[...] o acento ocupa uma tecla igual à das letras, enquanto a maior tecla marca um grafe sem valor sonoro: o espaço; a oposição maiúscula/minúscula não tem correspondência sonora, mas produz uma diferença de sentido entre o nome próprio Rosa e o substantivo comum rosa.

As crianças aprendem a lidar com os caracteres fora dos portões da escola, como pode ser observado no diálogo abaixo.

P- Por que você acha que tem espaço?

Juliana- Porque tem que ter espaço de uma palavra para outra.

P- Muito bem e quem te disse isso, que tem que ter espaço entre uma palavra e outra?

Juliana- Minha mãe. (Diálogo- 21-03-2013).

Em sua fala Juliana demonstra conhecimento sobre o uso dos espaços ao dizer que ele serve para separar as palavras e enfatiza que foi sua mãe quem a ensinou. Ao ter a tecla do espaço diante dos olhos, ela relembra os ensinamentos de sua mãe e utiliza essa marca gráfica. A escrita é “[...] uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.” (LURIA, 1988, p. 144). Desse modo, a criança não se apropria dos caracteres que compõem o sistema gráfico por si só, mas na relação com outras pessoas, porque “[...] é através dos outros que o sujeito estabelece relações com objetos conhecimentos, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro.” (SMOLKA; GÓES, 1994, p. 9). É importante que na escola, o professor seja o mediador entre as crianças e os sinais gráficos utilizados socialmente. O computador seria um instrumento essencial para que elas tenham acesso a todos eles.

O uso do teclado amplia a visão das crianças sobre os caracteres utilizados para grafar a escrita, porque elas têm diante dos olhos não apenas as letras, mas o espaço, os acentos, a maiúscula/minúscula, logo encontram diversas teclas com funções que ajudam na escrita, porque,

[...] a língua escrita não é mera duplicação da língua oral: o texto sonoro não se reduz à concatenação dos fonemas, tampouco o texto gráfico se reduz à concatenação das letras. A língua escrita possui, além dos grafemas, um código ideográfico, dentro do qual o espacejamento é o elemento mais relevante. (BAJARD, 2007, p. 30).

As escolhas vão além da pronúncia, já que existem os caracteres sem valor sonoro ou com relação de infidelidade, como por exemplo, na palavra *Sabrina* e

Cecília, elas possuem “mesmo som, letra diferente” (BAJARD, 2012, p. 81), e o mesmo ocorre com diversas palavras e letras. Outro exemplo seria a palavra *mau* e *mal*, o que as alteram não é som, porque as duas representam o fonema /u/, mas o significado. Assim, durante a escrita surgem as perguntas sobre a função das diversas teclas. Os diálogos abaixo mostram o momento em que Victor pergunta sobre a letra maiúscula.

Victor- Cadê o negócio que muda?

P- Para deixar maiúsculo?

Victor- Ahan.

P- É o *fixa* aqui. (Diálogo- 11-04-2012).

Victor- *Nove em*. Está letra de mão.

P- *Faço nove em julho*.

Victor- Letra de mão.

P- Letra de mão? É letra minúscula.

Victor- É aqui, não é?

P- É no *fixa* que deixa a letra maiúscula. Tem que apertar e deixar, agora vai. (Diálogo- 01-06-2012).

P- Está ruim para você?

Victor- Está letra de mão.

P- Para deixar maiúscula, tem que apertar o quê?

Victor- Aqui?

P- Isso! O *fixa*. Não é letra de mão é letra minúscula. Pode escrever de letra minúscula. Não quer? Você prefere minúscula ou maiúscula?

Victor- Maiúscula?

P- Por que você prefere letra maiúscula e não minúscula?

Victor- Não sei fazer.

P- Mas aqui você não precisa fazer, já está pronta. Oh! Letra minúscula. Por que você prefere a maiúscula?

Victor- Aí eu consigo ver.

P- Você consegue ver? E a minúscula você não consegue ver?

Victor- Consigo.

P- Então.

Victor - Mas a maiúscula é mais que a minúscula.

P- Mais o quê?

Victor- Mais grande.

P- É maior que a minúscula?

Victor - É

P- Mas a minúscula dá para aumentar. Quer ver? (Diálogo- 08-08-2012).

Victor questiona o uso da letra minúscula e maiúscula. No primeiro diálogo pergunta qual seria a tecla que deveria apertar para escrever de letra maiúscula, mas a princípio não esclarece o motivo de querer utilizá-la. Já no segundo, confunde a

minúscula com a cursiva e no último afirma que prefere a maiúscula por ser maior e por ajudá-lo a enxergar melhor.

De acordo com Bajard o

A experiência mostra que a presença da letra maiúscula distinta das demais letras favorece a descoberta do sentido da escrita, já que a primeira fica à esquerda. Por essa particularidade, o objeto gráfico não se comporta exatamente como um objeto comum. Além dessa “lateralização” da escrita, a criança é levada a discriminar outras variáveis pertinentes, como os acentos – Débora/ Debora -, enquanto a diferença de fontes, /a/ versus /a/, não é significativa. (BAJARD, 2012, p. 84-85).

A letra maiúscula utilizada com as demais ajuda a criança a compreender a direção da escrita e também outros caracteres, como o acento. Segundo Bajard, uma das razões para o uso da caixa dupla no início da alfabetização seria o respeito ao nome próprio, porque

[...] a presença da maiúscula no nome próprio é uma marca da escrita sem correspondência na língua oral. O uso exclusivo da maiúscula, como é praticado tradicionalmente, anula essa característica. Por que escolher uma tipografia – a maiúscula (caixa- alta)- na qual não se manifesta essa especificidade da escrita? Vale a pena mostrar à criança que seu nome possui um mérito que as outras palavras da língua não possuem. (BAJARD, 2012, p. 54).

A letra maiúscula é uma marca gráfica que não tem relação com o som, mas a forma como é utilizado em sala de aula não evidencia as suas particularidades. No início da apropriação da escrita e da leitura, os professores enfatizam o seu uso e se apoiam na ideia de que a criança tem mais facilidade ao lidar somente com esse tipo de letra, no entanto, é importante que a criança entre em contato também com a minúscula, já que essa foi criada por proporcionar mais legibilidade ao escrito. Segundo Bajard,

Subjacente a essa controvérsia - caixa simples ou dupla -, opõem-se dois pressupostos radicalmente distintos: reivindicar a particularidade da escrita ou, ao contrário, seu vínculo com a língua oral. Para os adeptos da abordagem “fonética” da escrita, a letra representa um som e a distinção entre “a” e “A” torna-se pouco pertinente. (BAJARD, 2012, p. 83).

Diante das discussões sobre caixa simples ou dupla, o que não se tem claro é que ao utilizar a caixa dupla, a escrita ganha autonomia em relação ao oral e acentua a distinção entre os caracteres. Ainda segundo Bajard,

[...] a escrita do nome próprio com uma primeira letra “M” em caixa diferente das outras “a-r-g-a-r-i-d-a”, não encontra correspondência na língua oral. O primeiro som (fonema) do nome próprio não possui marca distinta. O uso da maiúscula é indício de um funcionamento da escrita que vai além das relações som-letra. Gostaríamos de destacar que a letra maiúscula assume uma função fundamental na leitura. Não somente manifesta no corpo do texto a presença do personagem, como também sinaliza para os olhos o início da frase e, consequentemente, o seu fim. Por meio da letra maiúscula, o leitor vale-se de seu conhecimento implícito da gramática que opera na frase e percebe a função das palavras reconhecidas. (BAJARD, 2012, p. 83).

Assim o uso adequado da letra maiúscula possibilita que a criança não somente reconheça as palavras, mas que se aproprie das funções de cada uma. Ela não possui correspondência fonética e serve para destacar substantivos próprios, sinalizar o início e o final dos enunciados.

[...] o uso de duas caixas desde o primeiro encontro da criança com o material escrito pode facilitar a memorização do nome gráfico. De fato a silhueta da palavra, como a vela para o navio, como dizia Alain (Émile-Auguste Chartier, 1978), filósofo francês, é determinante para seu reconhecimento. Portanto o formato Margarida possui mais traços visuais distintos que o formato MARGARIDA. As letras deste último possuem o mesmo tamanho, enquanto as minúsculas distinguem-se por três classes de caracteres- com haste ascendente ou descendente e sem haste. (BAJARD, 2012, p. 84).

De acordo com o autor, o contato da criança com a caixa dupla contribui para a memorização do sistema gráfico, por apresentar distinção na configuração das letras. Já o uso da caixa simples, pelo contrário, apaga as distinções existentes entre as letras e dificulta o reconhecimento das palavras pelas crianças.

Portanto, o computador é uma ferramenta essencial, pois possibilita o contato com os diferentes tipos e fontes de letras que circulam na sociedade. Além de utilizar a letra maiúscula e minúscula, é possível alterar para tipos de letras até então desconhecidos, utilizando o recurso *tipo de fonte*, presente no programa *Word*. Segundo Bajard “Rejeitar o índice maiúscula/minúscula com o pretexto de que ele não

corresponde a nenhum índice sonoro resulta em apagar a mais evidente marca sintática da frase”. Esse tipo de letra é uma marca da escrita, não tem relação com o som, pois é visual. O seu uso adequado muda o significado de uma palavra, marca parágrafos e diferencia nome próprio de substantivo.

4. 1. 2 O gênero epistolar e as escolhas dos caracteres

Antes de iniciar a discussão sobre as escolhas dos caracteres, foi enfatizado o sentido da escrita, portanto as escolhas não se deram de forma descontextualizada, pelo contrário, ocorreu com e pela construção de enunciados. O diálogo indica como Victor faz a escolha do amigo para iniciar a correspondência.

P- Você vai escolher um amigo para escrever a carta. Você vai escrever a carta, eu vou colocar no correio e vai chegar lá pra ele. Depois ele vai escrever para você.

Victor- E vai colocar no correio e vai mandar pra mim.

P- Ele vai mandar pra você. Só que você não vai receber na sua casa, você vai receber aqui. Você vai escolher um amigo. Que amigo você quer? O Carlos, o Gustavo, Pedro ou o Iago?

Victor- Esse.

P- O Carlos? Está bom. (Diálogo 23-05-2012).

Assim as escolhas não são apenas quanto ao caractere que será utilizado para marcar a escrita convencional, mas vai desde a escolha do amigo, dos enunciados e das palavras, mas tudo isso direcionado para e pelo *Outro*. Dessa forma a escrita ganha sentido e deixa de ser realizada apenas como uma tarefa escolar. Escrever é mais que traçar ou juntar letras: é construir enunciados para o *Outro*. De acordo com Bakhtin

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no sentido figurado. (BAKHTIN, 1992, p. 112, grifos do autor).

A escrita só se realiza dentro do enunciado; por isso, um texto é sempre um diálogo entre duas pessoas. Quando se trabalha o ensino da língua como um ato cultural vivo, a criança não cria um texto apenas com foco nos recursos linguísticos, mas leva em consideração o seu interlocutor. Retomando a fala de Bakhtin, pode-se entender que o enunciado é o produto da interação entre as pessoas e, sem a interação, não há enunciado, e, conseqüentemente, a escrita como discurso não se realiza. Assim, sem o interlocutor não é possível a comunicação discursiva, porque a palavra sempre se dirige a alguém real, não abstrato. Desse modo, a apropriação da linguagem, seja oral ou escrita, se dá por meio das relações com outras pessoas, presentes ou não.

Mergulhado nesse contexto de comunicação com o *Outro*, seu amigo correspondente, Victor inicia a elaboração da carta. Logo após a escolha do amigo, foi enfatizada a estrutura do gênero epistolar, mas isso será detalhado em outro tópico desta dissertação. Em seguida houve diálogo com ele para discutir a respeito do conteúdo da carta. Essa situação pode ser observada a seguir:

P- O que é uma carta?

Victor- Uma carta? Não sei.

P- Como a gente faz uma carta, Victor? O que pode colocar na carta?

Victor - Tudo.

P- Tudo o quê?

Victor- Sobre a vida dele. Se ele está bem?

P- Pra perguntar se ele está bem, da vida dele, muito bem isso mesmo.

Victor- Que eu ganhei uma mochila nova.

P- Ah! É? Tudo isso pode colocar na carta? (Diálogo- 23-05-2012).

Nessa situação de interação Victor vai aos poucos construindo a carta. Quando indagado sobre o que poderia ser colocado, ele responde que *tudo*, e prossegue dizendo que pode perguntar para o novo amigo *Sobre a vida dele. Se ele está bem?* e também falar da sua vida, até da mochila nova, que podem servir de apoio para construir seus enunciados. Isso demonstra que os caracteres escolhidos para marcar sua escrita não são apenas elementos desprovidos de sentido, mas uma unidade, por fazer parte da palavra e do enunciado, enfim, do todo que compõe o ato discursivo. Victor escreve porque tem o que escrever, conforme aponta Vigotski (2009b, p. 66):

[...] bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras

seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever.

Ao escrever uma carta, a criança elege temas e essa eleição acaba sendo um incentivo para prosseguir e aperfeiçoar sua escrita, mas quando não faz sentido, a apropriação passa a ser algo penoso e desinteressante.

Após a discussão sobre o que poderia escrever na carta, Victor inicia a escrita sem minhas intervenções para as escolhas dos caracteres. Os diálogos abaixo registram um pouco do que Victor queria escrever e como ele grafou.

P- Está bom? Então vamos lá, vamos escrever *Marília*.

Victor- *Marília*? Cadê o M?

P- Depois a gente vai continuar sua história, depois que a gente terminar sua carta e mandar, a gente continua sua história, tá? *Marília*.

Victor- É letra de mão.

P- Você quer escrever maiúscula, aperta o fixa ai fica maiúscula, agora pode escrever.

Victor- *Marília ma ma M A ri*, que mais ?

P- *Marília*. Agora o dia.

Victor- O dia?

P- Qual que é o dia?

Victor- O número?

P- É pode colocar o número 23.

Victor- 2 e 3.

P- *23 de Maio*. Você vai escrever *maio* aqui na carta. *23 de Maio*.

Victor- Cadê o D e E? De *ma ma M A M A maio io io L M O mo io N A O*. Não sei.

P- *Maio*. Escreve do seu jeito a gente vai arrumar depois. Não vai errado pra ele. A gente vai fazer igual ao gibi e a carta vai certinha pra ele. Aí depois que você já tiver feito sua história você pode mandar sua história pra ele ler.

Victor- Pra ele?

P- A gente manda na carta.

Victor- Manda carta e a história?

P- Mas primeiro a gente vai mandar a carta aí depois você vai terminar a história e a gente pode manda a carta e a história.

Victor- Tudo junto?

P- Tudo junto para ele ler.

Victor- Aí falta envelope.

P- Eu arrumo o envelope, está bom?

Victor- *Maio io* de 2000 e... O.

P- Isso *maio de 2012*.

Victor- *2012* é o 2 d. (Diálogo- 23-05-2012).

Esse trecho do diálogo mostra o momento em que Victor vai escrever o cabeçalho da carta, *Marília, 23 de maio de 2012*. Para isso ele pronuncia *Marília ma ma*

M A ri, que mais, depois Cadê o D e E? De ma ma M A M A maio io io L M O mo io N A O. Não sei. Grafa **MAILAL23** **DEMAO 122**. Debruçado na construção de enunciados para seu amigo, escolhe os caracteres. Nesse diálogo é perceptível sua preocupação com o tipo de letra, com o uso de números e com a inserção do espaço.

Cabe ressaltar que a segmentação se dá entre as palavras, portanto compreender o que as crianças concebem como *palavra* permite entender os motivos que as levam a segmentar determinadas palavras e não outras. Para Ferreiro, a definição de palavras para as crianças “[...] parece corresponder, aproximadamente, à ‘segmentação da emissão inferível, em relação ao qual pergunta o que quer dizer?’ tem sentido. A ‘palavra-nome’ é o protótipo de tal definição.” (FERREIRO, 2004a, p. 149). Desse modo “[...] nem todas as palavras gráficas correspondem à ‘noção de palavra’ de uma criança.” (FERREIRO, 2004b, p. 10) Ainda segundo a autora,

É para compreender a escrita tal como a praticamos que é preciso descobrir que o que a escrita chama de “palavras” não se refere unicamente a segmentos isoláveis na emissão, porque os artigos, as preposições e as conjunções devem entrar na definição de “palavra” embora por si só não tenham significado autônomo. É para compreender a escrita tal como existe na sociedade que é preciso descobrir que as segmentações das palavras vão “bem além” da sílaba – unidade natural – e devem situar-se em um nível abstrato (porque muitas vezes impronunciável) de diferenciações dificilmente audíveis e poucas vezes visíveis no nível da articulação. (FERREIRO, 2004b, p. 10).

Conforme destaca a autora, os artigos, as preposições e as conjunções devem fazer parte do conjunto de palavras, uma vez que a criança segmenta aquilo que compreende como palavra. As marcas deixadas pelas crianças revelam a escrita direcionada para os olhos, portanto desvinculada do oral. Apesar de, aparentemente, se apoiar na oralidade, há indícios de autonomia da escrita. De acordo com Bajard “Não é a partir de um código reduzido ensinado pelo adulto que a criança adquire uma língua (oral ou escrita), mas a partir das regularidades por elas percebidas nos enunciados.” (BAJARD, 2012, p. 13). É inserida em situações reais com suas funções sociais que a criança se apropria da língua escrita, pois, ao escrever os enunciados dentro de um determinado gênero, suas escolhas abordam o enunciado como um todo. Assim, as partes desse todo estão carregadas de sentido.

No trecho a seguir, Victor se dirige ao amigo à espera de resposta; as escolhas dos caracteres que, aparentemente, são elementos técnicos, tornam-se parte de um

conjunto de significados dentro dos enunciados. Ao escrever a saudação, a preocupação inicial é com a construção de sentidos.

Victor- *Carlos*

P- *Oi Carlos, você não vai escrever oi primeiro?*

Victor- *Oi O O oi oi Carlos ca C está certo e A lo L O Carlos eu não sei o nome dele .*

P- *Carlos. Escreve do seu jeito. Colocou o I e apagou Carlos. Oi Carlos, tudo bem?*

Victor- *Oi O oi Carlos tu T e o U. Cadê o T T T T T T? T de tatu T de tesoura. Cadê o T T? [...] tu tu tu be be be B se eu colocar o B e o E fica be, não é?*

P- *Isso. Está certo tudo bem? (Diálogo 23-05-2012).*

Antes de escrever *Oi Carlos*, Victor pronuncia *Oi O oi Carlos tu T e o U. Cadê o T T T T T T? T de tatu T de tesoura. Cadê o T T? e para escrever tudo bem? Pronuncia – tu tu tu be be be B se eu colocar o B e o E fica be, não é? E grafa **O****C****A****L****O****T****O****B****E***. Após a escrita do cabeçalho e da saudação, Victor se debruça para escrever o texto. Por ser sua primeira carta, auxilio-o quanto aos enunciados:

P- [...] *Agora você pode falar de você, como é seu nome, quantos anos você tem, agora vamos falar de você pra ele.*

Victor- *De mim?*

P- *Você pode perguntar alguma coisa pra ele. Vai lá, você pode falar de você , como você se chama e quantos anos você tem.*

Victor- *Você já sabe que tenho oito, né?*

P- *Eu sei. Mas o Carlos, sabe?*

Victor- *Não, não sabe de mim.*

P- *Não sabe de você, não te conhece e não sabe como você é. (Diálogo 23-05-2012).*

Esse momento foi importante para Victor, porque ele pode escrever sobre algo que conhece bem, confirmando o que afirma Vigotski, citando, Blonski:

‘Deve –se ensinar a criança’, diz Blonski, ‘a escrever somente sobre o que ela conhece bem, sobre algo que pensou muito e profundamente. Não há nada mais nocivo para ela do que lhe apresentar temas sobre os quais nunca pensou e sobre os quais tem muito pouco a dizer. Isso significa educar um escritor superficial e sem conteúdo. Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto’. (BLONSKI, 1884-1942 apud VIGOTSKI, 2009b, p. 66).

Sendo assim, quanto mais a criança conhecer sobre aquilo que vai escrever, mais ela irá se interessar. É preciso que elas tenham acesso aos mais variados conhecimentos produzidos socialmente, pois com certeza terá sobre o que escrever. Portanto, ao falar de sua vida, Victor tinha o que escrever. Os diálogos a seguir destacam a minha interação com ele para a construção dos enunciados.

Victor- Cadê o R? vou escrever só *Victor*.

P- Ele vai entender o que é Victor?

Victor- Vou escrever meu nome inteiro?

P- Você pode falar para ele. *Eu me chamo* ou *meu nome é Victor*.

Victor- Cadê eu? *Eu me M I me cha cha mo mo M O M de Maria e O. Eu me chamo ba ba B A* vou fazer meu nome eu me chamo *Bra*, está faltando uma letra Victor.

P- Isso *eu me chamo Victor*.

Victor- *E tenho 8 anos*. Como que é *anos*?

P- Como você acha que escreve? Escreve do seu jeitinho.

Victor- E se eu fizer errado?

P- Como você acha que é *anos*?

Victor- *Anos*?

P- Você não escreve primeiro ano lá na sala?

Victor- Ahan.

P- Como que é? É a mesma coisa, mas aí não tem o primeiro você vai escrever só o ano. Você já colocou 8, escreve do seu jeito.

Victor- *Anos anos D e O D e O do o D e O*.

P- Aí está escrito *anos*?

Victor- *S no anos anos*.

P- Isso vamos só salvar agora. Oh, vai aqui no disquetinho pra salvar, está vendo? Agora vamos colocar seu nome. Hoje a gente demorou para vir pra cá, por isso você não conseguiu terminar a carta.

Victor- Eu já escrevi ou falta mais para escrever?

P- A gente vai escrever mais, você não falou de você, o que você gosta de fazer, da sua cidade.

Victor- Ah! É verdade. (Diálogo 23-05-2012).

Continuando o diálogo em outro momento da escrita da primeira carta, retomo os enunciados construídos por Victor para instigá-lo à construção de novos.

P- Vamos ver o que a gente já escreveu aí? *Eu me chamo Victor e tenho oito anos*.

Victor- Eu vou fazer nove.

P- Depois você pode colocar que vai fazer nove. Que mês?

Victor- Das férias.

P- Você já escreveu *eu me chamo Victor e tenho oito anos*. Que mais?

Victor- Eu vou colocar que série ele está?

P- Você vai colocar que faz aniversário em julho?

Victor- Eu já escrevi *oi tudo bem*?

P- Já. Você escreveu assim *oi carlos, tudo bem? Eu me chamo Victor e tenho oito anos*. E agora o que você vai escrever aí para ele? Você não vai colocar que faz 9 em julho?

Victor- Nove?

P- É.

Victor- Nove é esse daqui, né?

P- Ahan. (Diálogo-01-06-2012).

A criança faz as escolhas inseridas em uma situação de comunicação discursiva. As marcas deixadas indicam que Victor utiliza recursos e caracteres presentes no sistema gráfico, como espaço, letras maiúsculas, minúsculas, pontos e tipos diferentes de letras, enfim todas as escolhas são direcionadas para o *Outro*, seu amigo. A figura 7 exhibe a primeira carta escrita por Victor sem minhas intervenções, com os enunciados construídos anteriormente e o que ele grafou. A figura 8 mostra a reescrita, da maneira como foi enviada para seu amigo.

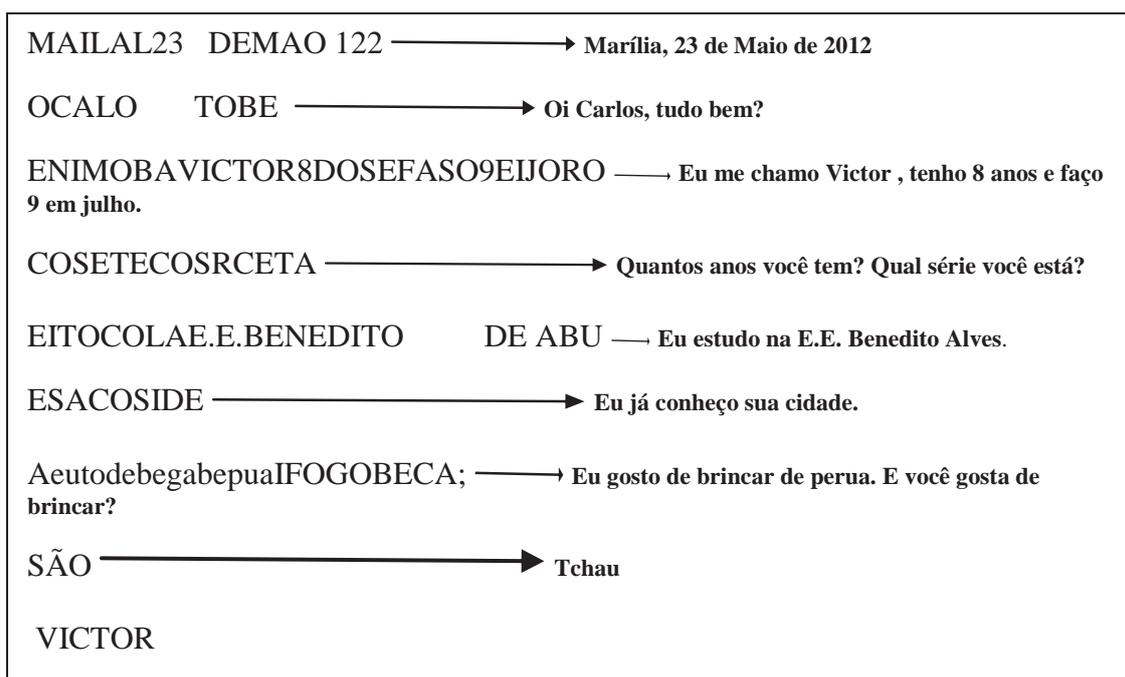


Figura 7- Primeira carta escrita por Victor sem intervenções. (23-05-2012).

Marília, 08 de agosto de 2012.

Oi Carlos, tudo bem?

Eu me chamo Victor, tenho 8 anos e faço 9 em 16 de janeiro.

Quantos anos você tem?

Qual série você está?

Eu estudo na E. E. Benedito Aves.

Eu já conheço sua cidade.

Eu gosto de brincar de perua e você gosta de brincar?

tchau

Victor

Figura 8- Reescrita da primeira carta escrita por Victor (08-08-2012).

Victor utiliza as letras maiúsculas e minúsculas indiscriminadamente. A letra maiúscula é um sinal ideográfico, que não tem relação com o som. Bajard (2012, p. 84) destaca que esse tipo de letra não possui muitos traços visuais distintos por ter o mesmo tamanho; em contrapartida, na letra minúscula há mais traços visuais distintos, pois possui hastes ascendentes ou descendentes e sem hastes. Ainda segundo Bajard

Escrever uma palavra com o computador supõe manipular essas unidades gráficas. A relação da letra com o fonema passa assim para um segundo plano. Numa época em que as crianças usam o teclado antes do lápis e os adolescentes manipulam com habilidade o celular, no qual a mesma tecla comanda três ou quatro letras, é necessário estar atento ao funcionamento do sistema gráfico sem ficar preso exclusivamente a sua dimensão alfabética. Nessa perspectiva, todos os grafes (letra, minúscula, acento, pontuação, espaçamento) se tornam

unidades de uma segunda articulação no nível visual. (BAJARD, 2006, p. 499).

Conforme destaca o autor, a escrita como sistema gráfico endereçada aos olhos é prioridade quando se utiliza o computador, já que a relação grafofônica passa a um segundo plano. Durante os diálogos para a escrita da primeira carta de José, eu o provoco a utilizar os demais caracteres, ao invés de focar apenas as letras.

P- Então o que a gente vai escrever primeiro?

J- *Marília*.

P- Isso! Vai lá José *Marília*. Está vendo isso aqui tem ponto, um monte de coisinhas. Isso aqui a gente pode usar também. Você já viu algum texto escrito que usa isso daqui?

José- Ahan.

P- Então tudo que tem aqui nesse teclado, se você quiser usar você pode usar quando você estiver escrevendo. A vírgula vai aqui. Oh! (Diálogo- 06-06-2012).

José- Ele já veio em *Marília*?

P- Não sei se você quiser saber tem que perguntar.

José- E eu não sei onde é o ponto de interrogação.

P- Por que você usa o ponto de interrogação?

José- Para saber as coisas.

P- Para perguntar?

José- Isso! (diálogo 06-06-2012).

No primeiro diálogo digo para José que tudo que existe no teclado pode auxiliá-lo no processo de grafar os enunciados. Já no segundo com objetivo de prender o interlocutor e receber a resposta, José pergunta como faz para inserir o ponto de interrogação. Diante disso é visível que os caracteres escolhidos pelas crianças não são elementos, mas unidades vinculadas ao todo que são os enunciados. Já nos trechos a seguir, Victor escolhe os acentos durante a escrita e reescrita da resposta da primeira carta recebida.

P- Tem um acentinho no A. Qual é o acento que tem no A?

Victor- Esse daqui, não é?

P- É. Qual é esse acento: é o circunflexo ou o agudo?

Victor- Agudo.

P- Como você coloca o acento? Você vai lá aperta o acentinho e aperta o A.

Victor- Nossa! Só aperta e já sai com o acento! (Diálogo- 15-08-2012).

P- Então vai lá *Marília*

Victor- Mari cadê o til aqui? Está aqui Oh. Qual é? Esse daqui, não é?

P- É o Shift e o acento. (Diálogo- 04-10-2012).

Victor- *A brincadeira é a seguinte.*

P- Ah! *A brincadeira é a seguinte.* Vai lá

Victor- É. É o E e o acentinho?

P- Isso! O E e o acento.

Victor- Cadê o acento aqui?

P- Aqui oh.

Victor- É. (Diálogo- 07-11-2012).

No primeiro diálogo provooco Victor para que utilize o acento, já nos outros dois, é ele quem toma a decisão de utilizá-los. Apesar de não saber nomeá-los, ele os utiliza adequadamente; isso pode ser observado nas falas *Mari cadê o til aqui?* E *cadê o acento aqui?*. Isso demonstra que a criança não precisa, primeiramente, aprender a nomear os caracteres para depois utilizá-lo; ela vai aos poucos deles se apropriando à medida em que os vai utilizando. O teclado contribui para essas escolhas, porque oferece o acento diante dos olhos, que é um caractere não colocado à disposição pela escola no início da alfabetização, mas que marca a ortografia de palavras. A regra fonética ensinada pela escola é apropriada pela criança e por isso a referência passa a ser a oralidade, ao invés de ser o caractere da escrita. Mariana, quando escreve os enunciados de sua primeira carta, revela essa preocupação:

P- O que está faltando no *quero*. Que letrinha está faltando? Tem no Nicolau ((sobrenome)) e tem no Benedito, o que está faltando?

Mariana - Um acentinho no *E*, mas não consigo fazer.

P- Um acentinho no *E*, mas você não consegue fazer?

Mariana - É

P- Em qual letrinha tem acento?

Mariana - É

P- No *quero*?

Mariana - É vai ficar *qué*, porque tem acento.

P- O *que* tem acentinho? Só que no *quero* não tem. Oh! A próxima do *quero* é o *O*. Eu *quero ser*. Como é o *ser*? Qual outra letrinha acompanha o *ser*? (Diálogo- 13-06-2012).

Os acentos não têm como referência a oralidade, uma vez que não há pronúncia unívoca para as palavras. Isso pode ser observado na fala de Mariana ao tentar acentuar

a palavra *quero* com base na oralidade. Ela descobre que mesmo tendo o som de /é/, a letra não possui acento. Conforme destaca Bajard, a criança aprende a utilizar os acentos em contato com o texto escrito. Ele destaca que “Várias aprendizagens são construídas por meio do contato precoce com o livro.” e isso permite o “levantamento gradativo do material gráfico (diversidades das letras, maiúscula/minúscula, acentos, pontuação, espaçamento).” A regra fonética não é o meio para se ter acesso à acentuação gráfica das palavras. Mariana escreve o último enunciado para sua amiga: *Eu quero ser sua amiga* (fig. 10). Não é possível ver a maneira como ele grafou, por falta de segmentação. A figura 9 mostra a escrita sem minhas intervenções.

Marilila, 23 maio de 2012

Olecica

Cococace

Ecomalieucamate5mlcomurirultcolecocoricocericorifisamipasipasimarumimarefese
samesocularoco mesamsamaco mipeceubmusa mususpsosmsusecomomete
emmamirmioomimemumimemiqmemumisa

Mamo

Mariana

Figura 9- Primeira carta escrita por Mariana sem intervenções (23-05-2012).

Marília, 23 de Maio de 2012.

Oi Letícia

Como você vai?

Eu me chamo Mariana e tenho 5 anos.

Eu estou no 1ano D na escola Benedito Alves.

Eu gosto de passear no bosque, porque lá tem parquinho e de passear na rua.

Minha melhor amiga é a Fernanda

Meus olhos são castanhos e meus cabelos são marrons.

Quantos anos você tem?

Eu quero ser sua amiga.

Tchau
Mariana

Figura 10- Reescrita da primeira carta escrita por Mariana (23-05-2012).

Diante da carta de Mariana (fig. 9) é possível perceber que ela utiliza caracteres como a vírgula e os espaços da maneira convencional apenas no cabeçalho e no seu nome, ao grafar **Marilila**, **23 maio de 2012** e **Mariana**. Isso é uma pista de que segmenta e utiliza os caracteres, por meio da imagem gráfica que possui da escrita e por aquilo que considera como palavra.

4. 1. 3 A criação da história em quadrinhos e as escolhas dos caracteres

Durante a escrita da primeira história em quadrinhos e as construções dos enunciados, inserções dos balões e das imagens, surgem discussões sobre as teclas presentes no teclado, até então desconhecidas por Victor.

Victor- Isso é o quê ? Letra de mão? ((Ele apontou para a tecla  e perguntou sobre o símbolo que está junto com o C)).

P- Não. Deixa eu ver o que é isso. Pode ser interrogação aqui também, mas apertando assim, oh, com o Ctrl. Apertando o ctrl + alt ela vira um ponto de interrogação.

Victor- Então depois que acabar eu vou colocar esse.

P- Só esse é o C. Esse ponto de interrogação a gente só coloca quando a gente faz uma pergunta. Quando você pergunta, entendeu? Tem outros pontos: ponto final, ponto de exclamação que é esse aqui, oh. Esse aqui é um ponto de exclamação.

Victor- Esse aqui?

P- Esse aqui, oh. Aperta o shift e vai lá. Está vendo, esse é o ponto de exclamação. (Diálogo-16-05-2012).

Os trechos da escrita e da reescrita da história na qual se refere o diálogo acima, podem ser observados nas figuras 11 e 12.

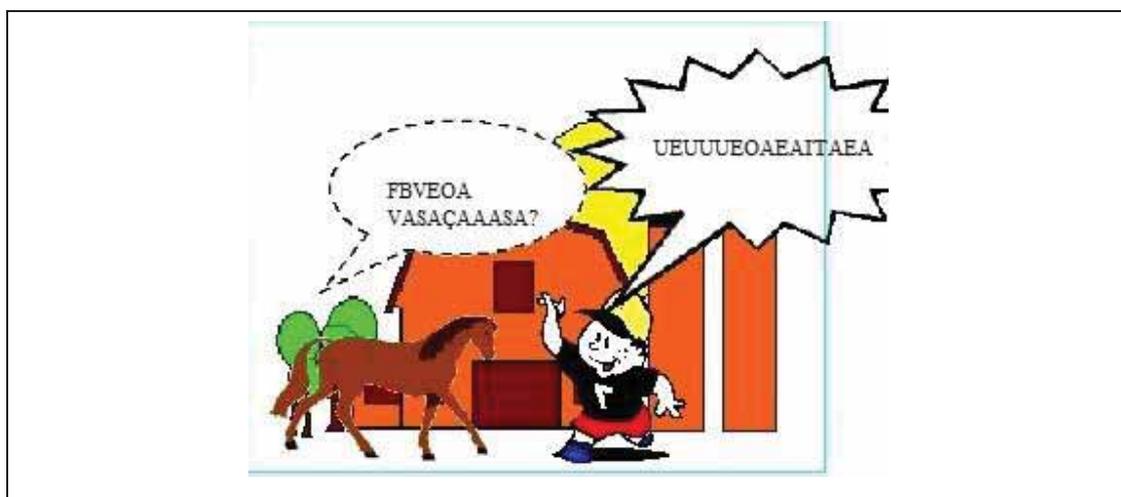


Figura 11-Trechos da escrita da primeira história em quadrinhos de Victor sem intervenções. (16-05-2012).



Figura 12-Trechos da reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (16-05-2012).

Pode-se observar que, na primeira escrita da história (fig. 11), Victor insere o ponto de interrogação, após tomar conhecimento da tecla. Na reescrita da história (fig. 12) chamo sua atenção para que mantenha o ponto utilizado.

P- Está vendo como ficou *fazenda* F A Z E N D A *fazenda* e qual o ponto que tem? Ponto de interroga...

Victor- Ção.

P- Coloca o ponto de interrogação.

Victor- Esse daqui?

P- Esse e esse são juntos. Aperta o Shift , esse com a setinha pra cima e agora você aperta o ponto. Olha lá ficou, está vendo? Agora dá ok. (Diálogo - 16-05-2012).

Na escrita da segunda história em quadrinhos, no processo de construção das falas dos personagens, o provoço a utilizar os caracteres. Apesar de usá-los na primeira escrita, ele só os utiliza na segunda história após receber a sugestão. (fig. 13-14).

Victor- *Meu coe E E . Como escreve co coe ? Elho L O lho L H O L L H O cadê meu coelho.*

P- Isso! *Cadê meu coelho?* E os pontos? Cadê os pontos? As vírgulas? (Diálogo- 06-06-2012).



Figura 13-Trecho da escrita da segunda história em quadrinhos de Victor (06-06-2012).

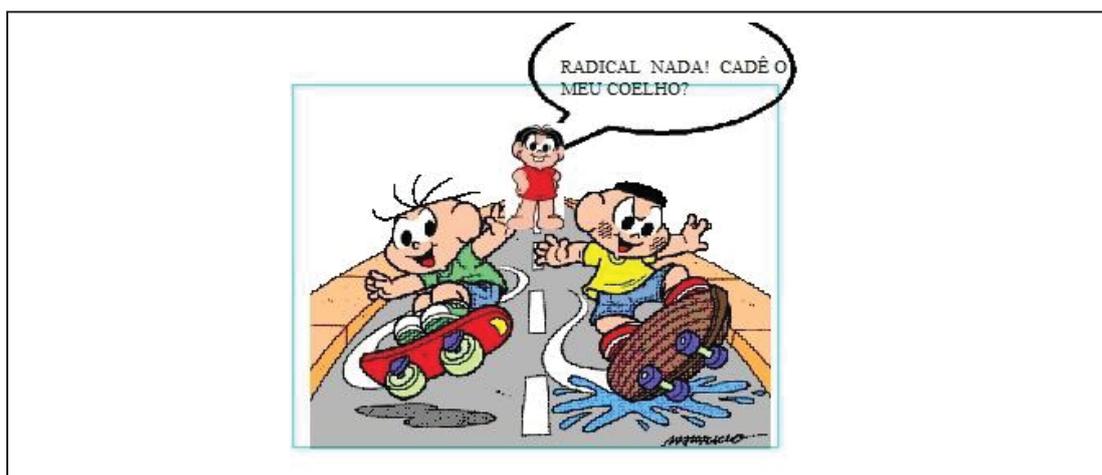


Figura 14-Trecho da reescrita da segunda história em quadrinhos de Victor (06-06-2012).

Victor é provocado a utilizar os pontos, as vírgulas e também recursos do programa. Diante do teclado outras funções das teclas despontam: acentos, letras, outros sinais são destacados como, por exemplo, o SHIFT, CTRL com funções para escrever. Victor aprende as funções dos caracteres e as funções das teclas. As crianças perguntam sobre outras funções das teclas.

P- Tem várias coisas aqui que a gente pode usar; os pontinhos, tem dois pontos.

Mariana - E esse é para fazer o quê?

P- Esse é o *Shift*, ele aumenta, seleciona e pode deixar.

Mariana - O que é selecionar?

P- É deixar aqui em azul, se você quer copiar isso daqui você seleciona vai e copia. O *shift* também é usado para colocar alguns acentos aqui oh, está vendo? (Diálogo-13-06-2012).

Mariana pergunta sobre a função da tecla *shift*. Ela já a havia utilizado, mas quando chamo sua atenção para os caracteres do teclado, esta tecla, em especial, é captada pelos seus olhos: *E esse é para fazer o quê?* Eu respondo *Esse é o Shift, ele aumenta, seleciona e pode deixar*. Destaco uma das funções da tecla, a de selecionar uma palavra quando se deseja alterar o tamanho da fonte, mas Mariana parece não compreender qual a função, uma vez que desconhece o sentido da palavra *selecionar* e pergunta *O que é selecionar?* Os alunos são inseridos em situações reais de aprendizagem das funções dos instrumentos criados socialmente.

Durante o processo de criação de sua primeira história em quadrinhos, Felipe se debruça para escrever a fala de seu personagem e arrisca:

Felipe - O ce ãã ãã ((aperta o E)).

P- Você colocou ponto e vírgula e apagou . Você quer colocar o quê? O acento circunflexo? O chapéu?

Felipe - O chapéu não, o risquinho no é.

P- Esse?

Felipe- É

P- Acento agudo . Vai lá *você*.

Felipe- Na U O *você não va VA me ma ma ta*. (Diálogo- 28-03-2012).

Na tentativa de grafar, **você não vai me matar** (fig. 16) que é a fala do seu personagem *Scooby Doo*, ele procura o acento para colocar na palavra *você*. Arrisca na escolha da tecla e aperta a de ponto e vírgula, mas ao perceber que não era o acento que procurava, o apaga. Quando o questiono sobre qual acento quer colocar responde: *o risquinho no é*, e grafa **OVOCÈUOVAMIMATA** (fig. 15). É possível observar que apesar de não identificar ao certo qual acento colocar, Felipe reconhece que na palavra *você*, o /ê/ e o /e/ são diferentes. Ele gravou a imagem gráfica da palavra *você*, uma vez que no mesmo quadrinho ao escrever **OH OH É MELHOR VOLTARMOS**, ele grafa **OOAEMEVOTAS**, sem utilizar o acento no *é*.



Figura 15-Trecho da escrita da primeira história em quadrinhos de Felipe (28-03-2012).



Figura 16-Trecho da reescrita da primeira história em quadrinhos de Felipe (28-03-2012).

Diante das questões apontadas com base na fala das crianças, é possível pensar o ensino da língua escrita de maneira diferente de como é ensinada na escola, uma vez que

[...] em uma sociedade organizada pela língua escrita, como a nossa, parece não fazer sentido desconsiderar os grafes como unidades de sentido, mas, pelo contrário, seria boa conduta científica considerá-los como referência de ensino de um objeto obviamente visual, como é a língua escrita, dirigida para a percepção dos olhos [...]. (ARENA, 2011, p. 30).

O ensino da língua escrita deve ser organizado para que as crianças tenham contato com todos os caracteres, não somente com as letras, já que a escrita contém em sua configuração sinais ideográficos e não somente fonográficos. Diante do teclado, a criança percebe que

[...] um pequeno conjunto de unidades articuladas entre si possibilita escrever todas as palavras da língua portuguesa. Esse conjunto é formado não apenas pelas letras que possuem um valor sonoro, mas inclui outras unidades visuais. Se a língua oral possui uma segunda articulação possibilitada por um pequeno conjunto de elementos sonoros, os fonemas, é relevante considerar que a escrita também se vale de uma segunda articulação, possibilitada por um pequeno conjunto de elementos visuais: os caracteres são capazes de acarretar uma mudança de sentido: a substituição do “i” pelo “y” transforma Silvia em Sylvia. (BAJARD, 2012, p. 85).

O autor enfatiza a importância de a escrita ser concebida com seus elementos visuais, pois existem palavras que possuem a mesma pronúncia, mas a grafia é distinta e isso faz com que elas adquiram sentidos diferentes. Além de contribuir com as escolhas por meios dos recursos visuais, o computador altera a maneira de lidar com o texto. No diálogo abaixo, oriento Victor a utilizar o recurso que possibilita a inserção de letras sem precisar apagar tudo o que fizera:

P- Então não precisa apagar. Você vem aqui com a setinha. Está vendo, a setinha anda.

Victor- Ahan.

P- E aí você coloca [...]. (Diálogo - 14-03-2012).

Victor- Oi O oi Carlos tu T e o U. Cadê o T T T T T T? T de tatu T de tesoura. Cadê o T T? E U? Quero apagar.

P- Quer apagar?

Victor- Ahan.

P- Então deleta.

Victor- Aqui.

P- É . (Diálogo- 24-03-2012).

Victor descobre algumas funções do computador e, com o uso frequente, irá descobrir que a escrita exige atitudes diferentes das utilizadas, quando escreve no caderno. Muda-se a forma de lidar com o texto; já não é preciso apagar para inserir palavras ou letras. Ainda com os recursos desse dispositivo digital, é possível *copiar, colar, recortar, imprimir e deletar*. Com esses termos técnicos utilizados na área da informática, a criança percebe que o sentido das palavras se modifica, uma vez que elas estão imersas no contexto cultural e devem ser aprendidas com toda sua carga social. Cabe ressaltar que as palavras adquirem significados diferentes nas diferentes esferas sociais. Portanto “Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações dos locutores.” (BAKHTIN, 1992, p. 95). Sendo assim,

[...] se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação. (BAKHTIN, 1992, p. 49).

O autor ressalta que a palavra sem significado fica reduzida apenas a sua forma física, mas se constitui como palavra nas relações. A palavra repleta de significados está presente em todas as relações entre indivíduos, seja de colaboração, de bases ideológicas, de caráter político ou nos encontros casuais da vida cotidiana. Como instrumento de mudança é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. Pensando nisso, no diálogo abaixo, José utiliza os comandos *copiar* e *colar*, disponibilizados pelo programa *Hagaquê*, do editor dos quadrinhos.

P- Copia a escrita e cola aqui dentro. Clica com o direito em cima. Copiar e colar com o direito, aperta, recorta e vai lá colar.

José- Onde?

P- Vai com o direito colar. Isso! Agora arrasta.

José- Mas está colado mesmo? Não dá para tirar?

P- Colar no sentido do computador: recortar e colar. Você recorta de um lugar e cola no outro. Você só transfere de um lugar para outro, mas não tem cola. Você pensou que fosse cola?

José- Pensei. (Diálogo, 13-09-2012).

José se mostra surpreso: *Mas está colado mesmo? Não dá para tirar?* Em seguida, esclareço que o sentido da palavra *colar* utilizado no meio digital é transferir algo de um lugar para outro. Esses momentos de escolhas diante do teclado exigem atitudes diferentes das exigidas em sala de aula. De acordo com Arena

Mais que usar as pontas dos dedos para escrever, em vez de três abraçadas ao lápis, as crianças podem perguntar sobre todos os sinais do teclado e sobre todos os sinais na configuração da tela à espera da decisão de um clique do mouse. Mais que clicar, as crianças podem aprender a escrever para o outro, ver e ler para decidir, podem aprender, apesar dos controles didáticos, a transformar condutas herdadas e, sobretudo, abusar da modalidade escrita da linguagem. (ARENA, 2011, p. 38).

O uso do computador altera o modo de lidar com os caracteres e também modifica as concepções sobre a linguagem escrita. Assim, ela deixa de ser concebida como uma atividade motora e as escolhas das letras deixam de ter como foco apenas a relação entre fonema e grafema. Com isso, destaca Arena, que o objeto central nas relações de ensino e aprendizagem deixa de ser a língua escrita, em sentido abstrato, e passa a ser o ensino do ato de escrever, já que desperta, na criança, a necessidade de

[...] aprender os usos e as funções da língua, os usos e as funções dos enunciados, os usos e as funções das palavras, os usos e as funções das letras na configuração de uma palavra. São unidades que formam um todo com sentido, em vez de serem reduzidos a simples elementos técnicos formadores de um sistema linguístico abstrato. (ARENA, 2011, p. 35).

Apesar de a escrita convencional exigir o domínio dos elementos linguísticos, esse não deve ser o foco principal do ensino, já que escrever é um ato cultural que requer a compreensão das funções sociais; a criança irá se apropriar desses elementos em uma situação discursiva e não de forma isolada, desprovida de sentido. Segundo Arena

[...] ao aprender a língua apartada das relações humanas, a criança não consegue superar a condição de conhecedor da língua escrita para alcançar a condição de co-criador de uma ferramenta intelectual que a permite compreender o mundo por múltiplos aspectos. (ARENA, 2011, p. 35).

A criança se apropria da língua escrita nas relações com outras pessoas, porém fora das relações, ela se apropria apenas dos elementos técnicos, logo não compreende a escrita em sua totalidade e nem suas funções; ela deixa de ser um instrumento do pensamento, porque não modifica o modo de pensar de quem a utiliza.

Assim como acontece com a apropriação da escrita, a criança também se apropria dos recursos disponíveis do computador. Isso se dá por meio das relações com outras pessoas, principalmente com a família, já que muitas crianças têm o primeiro acesso ao computador fora do ambiente escolar. Elas aprendem as funções sociais desse instrumento nas relações com seu entorno. O diálogo abaixo mostra um pouco disso.

P- [...] e aí, Victor, como é escrever no computador? Você prefere escrever no computador ou lá na sala com o lápis?

Victor- Ah, não, na sala não. Já escrevi demais.

P- Tem que escrever demais lá?

Victor- Já escrevi demais na sala. Eu já escrevi demais.

P- Já escreveu demais na sala hoje? Mas você gosta de escrever no computador, por quê?

Victor- Costume.

P- Tem costume de escrever no computador?

Victor- Sim.

P- Você escreve em casa?

Victor- Sim.

P- E você não escreve com lápis na sua casa?

Victor- Com lápis? Eu escrevo.

P- Você escreve mais com o lápis ou mais com o computador?

Victor- Mais no computador, com tudo.

P- Com tudo?

Victor- Ahan. (Diálogo- 16-05-2012).

P- Então coloca. Vamos salvar? Vai lá no disquete.

Victor- Aqui?

P- Agora aperta aí [...]. (Diálogo- 01-06-2012).

As teclas substituem o lápis como instrumento de gravação da escrita, além de agilizar o processo. As crianças rapidamente vão se adaptando à tecnologia e falam de suas preferências. Victor manuseia o computador em casa e, por sua própria experiência, diz que escrever com lápis cansa muito. O computador facilita o processo de grafar as letras e o ato de digitar exige menos esforços físicos do que o lápis; o foco deixa de ser o ato motor e passa ser a construção de enunciados. Ao utilizar o computador para escrever para o outro, as crianças se adaptam ao novo instrumento e revelam suas preferências:

P- Você acha melhor você escrever a lápis ou digitar no computador?

Mariana - Digitar?

P- Por quê?

Mariana - Porque é legal.

P- Por que é legal?

Mariana - Porque quando mexe a mão é um exercício.

P- Por quê? Mas escrevendo você não mexe a mão? Qual a diferença de escrever lá com lápis e de escrever aqui no computador?

Mariana - Aqui é fazer exercício ((Mostra como faz com o lápis)).

P- Mas o que você acha de escrever no computador?

Mariana - É mais legal do que no caderno.

P- Por quê?

Mariana - Porque lá cansa a mão.

P- E no computador não cansa?

Mariana - Não. (Diálogo 13-06-2012).

José, em sua vez, estabelece o seguinte diálogo comigo durante a escrita

P- E como é escrever no computador?

José- Diferente.

P- Por que diferente? Você prefere escrever no computador ou escrever lá na sala?

José- No computador.

P- E por que você gosta de escrever no computador?

José- Não sei dizer.

P- Você acha difícil?

José- Eu acho um pouquinho.

P- Você acha um pouquinho difícil mexer no computador? O que você acha mais difícil?

José- Que não acha as letras.

P- Aqui? ((aponta para o teclado)).

José- É.

P- Mas quando você está escrevendo sem o computador você não tem as letras? E aí você já escreveu sozinho na sala de aula? Sozinho sem copiar da lousa?

José- Já.

P- Quando você escreveu sozinho?

José- No ditado. A pro só vai falando e eu vou tentando.

P- Mas lá no ditado você não tem as letras.

José- Mas eu olho da lousa e tento. Tipo gato eu olho o G e o A e ponho o G e o A.

P- Ah! Mas aqui tem todas as letras que a gente precisa, oh! E também tem pontos, tem números, tem espaço e todas as letras organizadas. Você acha que fica mais fácil ou mais difícil?

José - Mais fácil. (Diálogo 16-05-2012).

No primeiro diálogo Mariana prefere usar o computador ao invés do caderno, porque utilizar o lápis cansa a mão e o computador é mais legal; no segundo diálogo José diz que também prefere o computador, porém enfatiza que é difícil encontrar as

letras no teclado, mas no momento em que menciono todos os caracteres, ele muda de opinião e diz que é mais fácil quando se utiliza o computador. Segundo Arena,

No início destes novos tempos, o teclado e o mouse a potencializaram, em processos aparentemente individuais, mas essencialmente sócio-culturais, que levaram a criança e o homem a tomar decisões, a marcar, a fazer, a desfazer, a refazer, a arriscar-se, e a endereçar o enunciado do discurso para o *Outro*, virtual ou real. (ARENA, 2011, p. 35, grifos do autor).

Durante a escrita, a criança aprende a lidar com o computador, o teclado e suas escolhas em relação aos recursos utilizados na escrita e tem sempre como referência o *Outro*:

Victor- Quero tudo nessa letra aqui.
P- Maiúsculas? Por quê?
Victor- Porque se ela não entender.
P- Você quer que deixe tudo em letra maiúscula para ela entender?
Victor- É. (Diálogo-17-10-2012).

Victor demonstra sua preocupação em deixar tudo em letras maiúsculas para garantir que sua amiga entenda. Há preocupação com o *Outro* não somente com as escolhas das letras, mas com todo o processo de escrita. Victor também reproduz os discursos sobre a facilidade que a criança tem em ler um texto quando este está em letra maiúscula. De acordo com Fetter, Lima e Lima (2010, p. 14), a letra maiúscula ou bastão foi introduzida pelo construtivismo como sendo a mais apropriada para a aquisição da escrita no início da alfabetização, por possuir caracteres isolados e traçados simples. Por ter o mesmo tamanho é menos distinta do que a minúscula e não faz sentido utilizá-la. Segundo Bajard (2012), o uso apenas de letra maiúscula dificulta o reconhecimento visual da palavra.

Victor tem como referência o que faz a sua professora, portanto isso mostra a importância da criança entrar em contato com a forma ideal de escrita existente no entorno, porque se torna referência para ela. Como a professora utiliza apenas a letra maiúscula, ela se torna referência para a criança, mas para compreender todo o mecanismo da escrita, ela precisa entrar em contato com a forma utilizada na sociedade e deve ter contato com as letras em caixa alta e caixa baixa. Durante a escrita da segunda história em quadrinhos de Mariana, não apenas a lembro dos caracteres, mas

apresento a escrita na sua forma ideal (VIGOTSKI, 2010, p. 693) ao ler e enfatizar os caracteres na história lida.

P- Está vendo aqui no computador tem todas essas teclas, tem aqui que dá espaço, tem esses pontinhos aqui oh, tem números, tudo isso aqui a gente pode usar quando a gente estiver escrevendo, tá bom? A gente usa, está vendo que aqui tem ((mostra a história em quadrinhos impressa para M)). A historinha que li para você tem ponto aqui. Isso a gente pode utilizar também na hora que estiver escrevendo, tá bom? Então vamos ao parque de diversão ou só ao parque?

Mariana- *Ao parque A O par- que*

P- Isso! *Vamos ao parque. Acabou?*

Mariana- Ahan.

P- Você não usa espaço? Não usa ponto, não usa nada nesse? Então dá ok e arrasta lá para dentro. (Diálogo 08-08-2012).

Apesar de ter chamado a atenção de Mariana para todos os caracteres do teclado, durante a escrita sem minha intervenção, ela não faz uso deles (fig. 17), mas foi retomada a importância dos caracteres na reescrita (fig. 18).

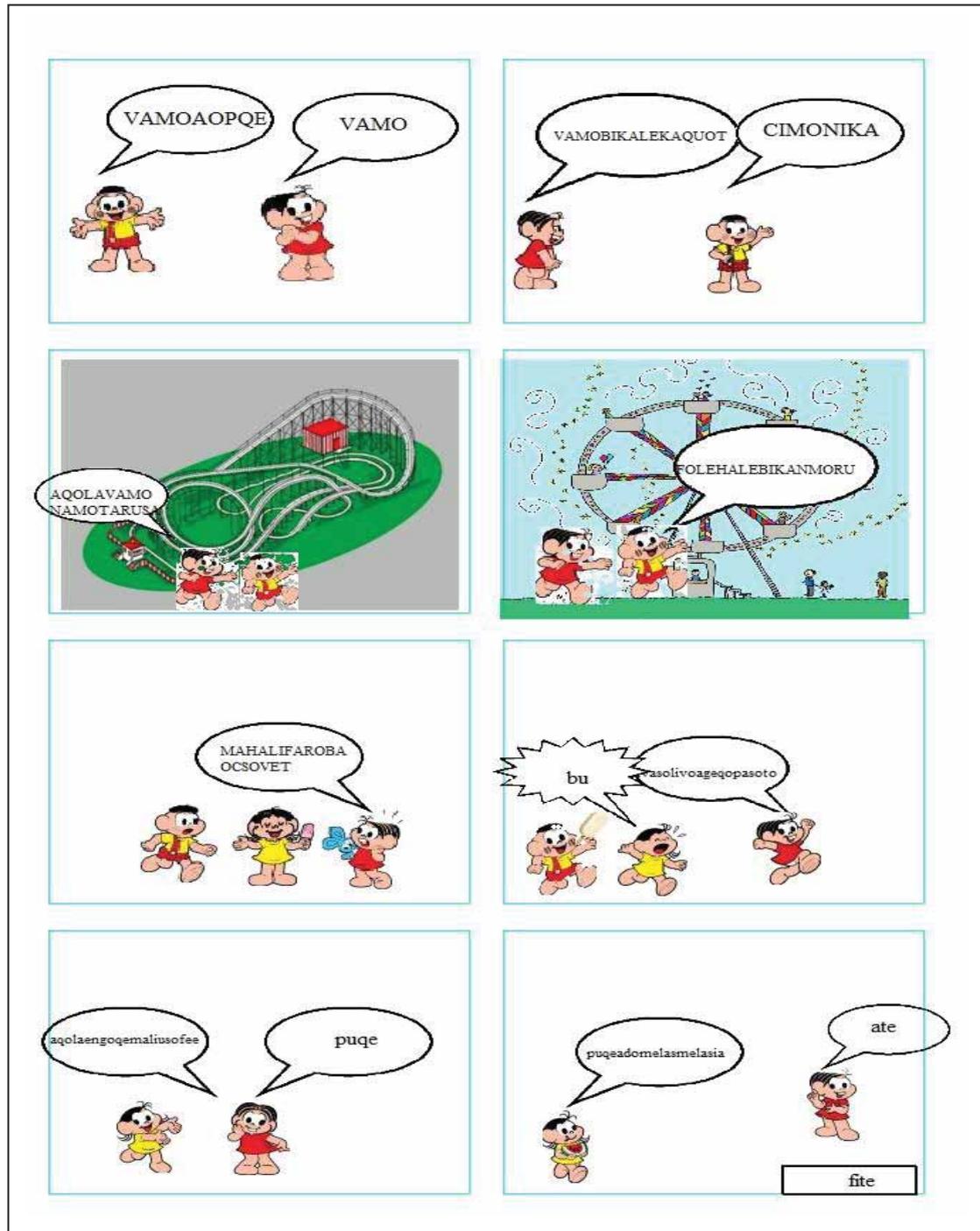


Figura 17- Escrita da segunda história em quadrinhos de Mariana sem intervenções. (15-08-2012).

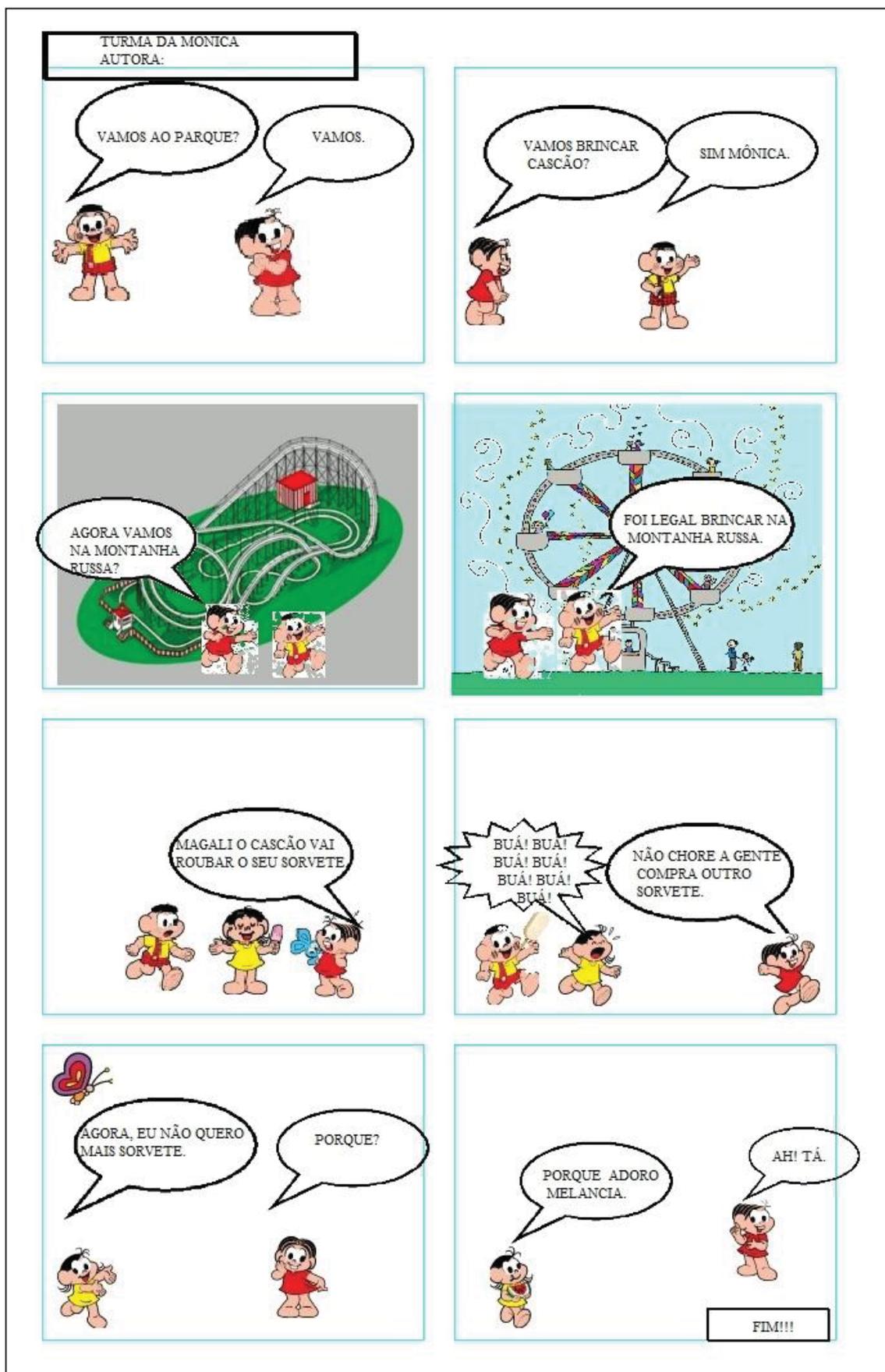


Figura 18- Reescrita da segunda história em quadrinhos de Mariana com intervenções. (29-09-2012).

A minha intervenção possibilitou o contato de Mariana, com a história em quadrinhos, e com os caracteres utilizados para construir a história. O contato com a forma ideal permite que as crianças se apropriem não somente da configuração das letras, mas também dos caracteres. De acordo com Vigotski (2010, p. 693), a forma ideal “[...] deverá aparecer no final do desenvolvimento infantil.”. Ele coloca como ideal no “[...] sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará.”. Segundo ele, não adianta apenas existir no entorno da criança. Ela, a forma ideal,

[...] 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).

O ensino deve oportunizar a interação da forma ideal:

P- A gente vai revisar e vai ver onde tem pontos e onde não tem. O que foi?
José- Pelo jeito vai ser um desastre, porque vai ter que ler tudo de novo e aí pôr os pontos.
P- Mas, oh! A gente não tem que arrumar. Outras pessoas não vão ler?
José- Vão.
P- E como tem que estar o gibi, então? Se o outro vai ler.
José- Certo. Igual o gibi de verdade.
P- Tem que ser igual o gibi de verdade?
José- Sim.
P- Por que senão quem vai conseguir ler?
José- Ninguém. Quantos dias demora para fazer um gibi?
P- Quantos dias demora para fazer um gibi igual ao seu?
José- É.
P- A gente já está há quatro dias, né?
José- É.
P- É que a gente vem pouquinho, se fosse mais tempo iria render mais, então iria terminar mais rápido. (Diálogo- 16-05-2012).

Durante o processo de reescrita, ênfase para José que é preciso pontuar. Ele reclama de ter que revisar tudo, mas quando aponto que outras pessoas irão ler, ele concorda com o trabalho: *E como tem que estar o gibi, então? Se o outro vai ler.* Sem titubear, ele responde: *Certo. Igual o gibi de verdade.* Quando se escreve para o outro é preciso que o gênero esteja em sua forma social ideal, porém

[...] se no meio não há forma ideal correspondente e o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer motivos, toma seu curso sem perpassar essas características específicas, sobre as quais já lhes falei, ou seja, sem interagir com a forma final, então a forma correspondente na criança também não se desenvolve até o fim. (VIGOTSKI, 2010, p. 695).

Assim, para descobrir o mecanismo da escrita, a criança precisa entrar em contato com a forma ideal. Vigotski (2010, p. 693-694), discute as formas ideais de fala, mas enfatiza que o mesmo ocorre como todas as demais coisas, por exemplo, com conhecimentos matemáticos, mas aqui me remeto à escrita. Quanto mais fragmentada a escrita for oferecida às crianças, mais dificuldade ela terá para dela se apropriar, porque ao conviver com as formas mais elaboradas, a criança pode ajustar sempre sua forma inicial e elementar aos padrões mais elaborados com os quais tem contato no seu dia-a-dia. A escrita deve ser apresentada a criança da forma como é utilizada pela sociedade, que seria a sua forma ideal, pois “[...] na ausência da forma ideal correspondente, o desenvolvimento da criança não acontece nas suas máximas possibilidades.” (FARIA; MELLO, 2010, p. 57).

É preciso garantir a presença dessas formas, mais elaboradas, na escola e no entorno da criança, porque a forma ideal gera o seu desenvolvimento. Ela entra em contato com essas formas ideais por meio do diálogo. Desde a mais tenra idade a criança convive com as formas primitivas e com as formas ideais de fala, e, por isso, faz-se necessário que entrem em contato também com as formas ideais de escrita. Quando a criança tem contato apenas com a escrita na sua superficialidade, ela não se apropria das formas ideias que circulam na sociedade, portanto deixa de ser autônoma em seus escritos. Assim desde o início, inserida em situação discursiva de escrita, as crianças entram em contato com os diversos caracteres que constituem o sistema, utilizado socialmente, incluído as letras maiúsculas e minúsculas e todos os demais caracteres.

Diante do que foi exposto é possível perceber que durante a construção dos diálogos nas histórias em quadrinhos, as crianças fazem suas escolhas e mostram suas indecisões diante do teclado, mas os caracteres à disposição dos olhos podem indicar o caminho para que elas ousem mais e, assim vão, aos poucos, inserindo-os em seus escritos.

4. 2 Escolha com base nas fontes *palavras conhecidas ou vistas no entorno*

As escolhas das crianças tiveram como fontes de busca palavras já conhecidas. Essa conduta dá sinais que não buscam apoio somente na relação com o som, mas nas configurações visuais presentes em palavras de seu conhecimento. É preciso ampliar o universo delas, apresentando a grafia convencional, por meio do contato direto com o escrito, uma vez que as palavras de sua relação mais próxima servem como fontes no momento das escolhas.

Victor estava escrevendo a fala de um dos seus personagens na primeira história em quadrinhos com apoio em palavra conhecida.

P- Agora você vai escrever *Guilherme vamos passear na floresta?*

Victor - *Na fazenda*

P- Então vai como escrever *Guilherme*

Victor - O *G* primeiro, não é?

P – Vai escrevendo do seu jeito.

Victor - Eita.

P- Colocou o *H*?

Victor - É o *G*.

P- Estava errado? Por quê?

Victor - Coloquei o *H*.

P- Por que não é o *H*?

Victor - Não, é o *G* *gui* é o *I*

P- Para escrever *Gui* você tem que colocar o *G H* e o *I*? Então vai lá.

Victor - *G* *gui* *Guilherme* é o *E* *Gui* *Guilher le le E* de novo *E*? *Guilherme Gui*. E agora?

P- E agora qual letrinha que vai ai no *Gui*? Para escrever *Guilherme*?

Victor - O *G H I*.

P- Quais letrinhas faltam ai?

Victor - Duas.

P- Faltam duas letras?

Victor - Duas.

P- E quais são? Você já colocou o *G H I* e o *E*, você falou que faltam duas. Quais são essas duas letras?

Victor - Não sei.

P- Faz do seu jeito.

Victor - *J*.

P- *J*? Então coloca lá.

Victor - *I J*. O *J* faz parte do *jacaré*.

P- Ah é? (Diálogo- 14-03-2012).

Victor escreve *Guilherme vamos passear na floresta?* pertencente à fala de um cavalo, personagem de sua história. Não foi registrada a forma como ele grafou, porque decidiu mudar o nome *Guilherme* para *Fabiano*, nome de seu pai. Ele escolhe a letra *H*,

mas apaga e digita *G*, em seguida pronuncia *gui* e digita apenas o *I*, mas antes do *I* volta a digitar o *H*. Quando questionado se faltavam mais letras, responde que faltavam duas, acrescenta novamente o *H*, mas apaga e insere o *J*, e faz referência à palavra *jacaré*. Ao dizer *o J faz parte do jacaré*, parece fazer referência à imagem visual, uma vez que não busca apoio no oral, mas diz que o *J* pertence à palavra *jacaré*. Ele busca referência na configuração visual, por ser uma palavra já conhecida. Desse modo, a escolha realizada, segundo Smolka,

[...] indica a variedade de percursos e critérios no processo de elaboração do texto pela criança, bem como a diversidade de marcações [...] no trabalho inicial de escritura. Com isso, podemos ver que um critério apenas- por exemplo, a lógica da correspondência ou o ritmo entonacional- não dá conta de explicar a produção escrita da criança. O movimento discursivo - oral, escrito, como atividade mental - também não é linear e transparente. O que vemos são motivos e “lógicas” diferentes interferindo/atuando/constituindo diferentes momentos dessa produção. (SMOLKA, 1994, p. 57).

Apenas uma explicação sobre como as crianças fazem suas escolhas não é suficiente para explicar todo o processo, já que existe uma diversidade de caminhos percorridos por ela quando tem que decidir qual caractere utilizar para registrar. Não dá para generalizar o que a criança faz quando está se apropriando da escrita, entretanto o que se pode fazer é apenas tatear as possíveis pistas presentes nos diálogos e nas marcas gráficas. Em outro momento durante a construção da primeira história. Victor busca apoio em outras palavras:

P- É . Isso *aí* agora tem um espaço. Agora é o *que*. *Aí que frio*.

Victor - *Que que que P cadê o P? P de pato*.

P- *Que*, como que é o *que*?

Victor - *Que*.

P- O que é o *P* e o *E*? Você colocou o *P* e o *E*, só que aqui, Victor, no lugar do *P* a gente tem o *Q*, o *U* e o *E* para ficar *que*, entendeu? *Ai que frio e frio* como que é o *frio*?

Victor - *F*, cadê o *F*? (Diálogo- 25-04-2012).

P- Ah é. Olha *eu acho que*. Como que é o *que*?

Victor - *Que Q E*. Cadê o *que*? *P Q Q* de **queijo** *Q* e *E*. (Diálogo- 16-05-2012).

Victor se remete a duas palavras, *pato* e *queijo*, com a finalidade de encontrar a primeira letra para compor a palavra *que*. Essas palavras são visualizadas nas paredes da sala de aula. Será que Victor busca apoio na correspondência sonora ao compor essas palavras? Segundo as contribuições de Smith (1999), não escolhemos ou identificamos uma palavra ou uma letra pela pronúncia. “Aprendemos a reconhecer palavras aprendendo a distingui-las umas das outras.” (SMITH, 1999, p. 97). Para que isso ocorra, as letras e as palavras precisam estar no enunciado e com mais contrastes possíveis, já que a criança não define suas escolhas pela similaridade entre elas, mas pelas diferenças. Também se pode observar que as letras *P* e *Q* não são discriminadas por Victor, nem no primeiro diálogo e nem no segundo, pois nos dois ele se remete à letra *P* para escrever *que*. No primeiro pronuncia e marca a letra *P*, no segundo apenas pronuncia, mas escolhe *Q*. Segundo Sampson (1996, p. 126), as crianças tendem a confundir *p* e *q*, porque

Uma página de uma cartilha contemporânea é um mar de círculos, arcos e linhas retas - “bolas e barras”- não destacados por qualquer contraste de traço ou sutileza das letras individuais. As crianças tendem a confundir direita e esquerda; <b d>, <p q> nestes tipos são formados de maneira bastante simétrica, o que, sem dúvida, só agrava essa tendência. (cf. Downing e Leong, 1982, p. 56), enquanto em caixa serifada esses pares de letras não são simétricos.

Apesar de a cartilha não estar presente na sala de aula como objeto material, ela se manifesta em algumas tarefas que utilizam o mesmo tipo de letra. Não seria apropriado dizer que as crianças não conseguem estabelecer relação entre grafema e fonema ao confundir as letras *p* e *q*, mas a maior dificuldade seria diferenciar os contrastes e semelhanças visuais existentes entre elas.

Os traços e prolongamentos no final das hastes das letras destacam os contrastes existentes entre elas. De acordo com Heitlinger (2006, p. 246), em caixa serifada possuem mais impacto visual do que as sem serifas, uma vez que, conforme destaca Sampson (1996, p. 118), elas foram criadas para dar mais legibilidade às letras. As letras sem serifas têm seus traços distintivos reduzidos.

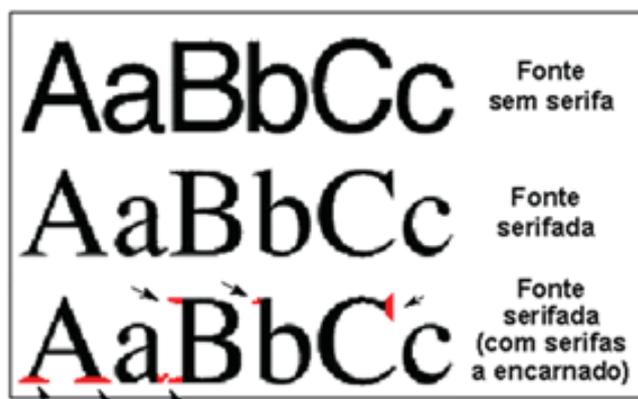


Figura 19-letra serifada e sem serifa

Fonte: <<http://bibesjcp.no.sapo.pt/fontes.htm>>

O ensino da escrita, mais especificamente da escolha das letras, requer que a criança tenha contato com os diversos tipos encontrados e utilizados na sociedade, mas mesmo diante das escolhas, não se deve esquecer de que a apropriação do ato de escrever como ato discursivo requer um profundo processo de construção intelectual e de reflexão sobre as funções que as letras exercem para a construção do sentido de um enunciado. O ato discursivo está mergulhado na cultura e obedece a regras que são convenções sociais, por isso a criança somente aprende a utilizar as regras criadas socialmente e fazer suas escolhas, quando inserida numa situação real de comunicação discursiva. Victor se baseia em palavras com pronúncias diferentes para fazer suas escolhas:

P - *Cadê meu coelho?Né?*

Victor - *Cadê ca igual de cadeia, cadeira.*

P- *Ah! Cadeira, cadeia.*

Victor- *E carteira.*

P- *Carteira?*

Victor - *Carteira.*

P- *É tudo tem o C e o A, né?*

Victor - *C A ca , como meu primo Cássio.*

P- *Cássio.*

Victor - *Cama, não é?*

P- *Cama, tudo com C A.*

Victor - *Cama cama cama . Cadê meu co? (Diálogo-06-09-2012).*

Para escrever a fala *cadê meu coelho?* ele grafa CADEOUMECOELHO (fig. 20). Victor busca apoio na oralidade para escrever *cadê*, quando diz *é ca de cadeia*,

cadeira, *carteira*, *Cássio* e *cama*, mas se remete à configuração gráfica, uma vez que a pronúncia de *carteira*, *Cássio* e *cama* se difere da pronúncia em *cadê*.



Figura 20-Trechos da escrita e reescrita da segunda história em quadrinhos de Victor (06-09-2012).

Ele busca apoio nas palavras, porque, segundo Smith (1999, p. 95) há redução de alternativas de escolhas das letras, quando elas estão presentes nas palavras, porque fica mais difícil distingui-las quando estão isoladas e fora de um contexto. É possível perceber que as escolhas realizadas pelas crianças no ato discursivo podem contribuir para ampliação de conceitos quanto aos recursos utilizados na apropriação da linguagem escrita. Segundo Smith (1989, p. 25), “[...] nenhum organismo vivo poderia sobreviver se tratasse tudo, em sua experiência, como se fora diferente. Se não existe uma base para a similaridade, ainda não existe uma base para o aprendizado.”. Ainda, segundo ele, em nossa cultura, as pessoas necessitam ignorar muitas diferenças para perceber como iguais as que pertencem à mesma categoria, mesmo que possuam formatos diferentes, como por exemplo, os diferentes formatos da letra “a”, que pode ser grafada de formas diferentes, mas que cumprem a mesma função dentro de determinada palavra. Pode ser grafada como A, a, ə, ə, a, mas essas formas pertencem à mesma categoria e cumprem a mesma função. Os diferentes formatos da letra A “[...] são funcionalmente equivalentes para nosso dispositivo imaginado, porque são todos tratados como sendo a mesma coisa, no que se refere à categoria A.” (SMITH, 1989, p. 135). Estão na mesma categoria, porque desempenham a mesma função. Isto mostra que a forma não é relevante, o que importa é a função. “[...] as categorias que possuímos são parte de

nossa cultura. As categorias são convenções.” (SMITH, 1989, p. 25) e desde a mais tenra idade, as crianças

[...] são provocadas para estabelecer categorias com as quais podem compreender e organizar seu conhecimento a respeito do mundo em que vivem. Cedo também, aprendem a distinguir entre letras, que servem para escrever, e números, que servem para contar. (ARENA; ARENA; SANTOS, 2011, p.72).

As categorias estão presentes desde cedo no cotidiano das crianças, assim categorizar não é uma tarefa árdua para elas. O adulto, ao ensinar, não pode negligenciar esse dado. Para Smith (1989, p. 26), a função estabelece diferenças, pois uma criança pode recitar o alfabeto, mas não ser capaz de reconhecer nenhuma letra,

[...] é possível compreender que a função é que recebe o nome ao invés da forma da letra, isto é, **A** e todas as outras formas recebem o nome de **A** por serem funcionalmente equivalentes, mesmo que apresentem formas visuais diferentes. A escolha de uma letra ou de outra, durante a escrita, obedeceria ao princípio da função, primeiramente, e posteriormente, da forma. O que orienta a decisão de quem escreve e o orienta para as escolhas das alternativas seria, deste modo, a função da letra. Corresponder um nome a uma forma de letra parece não ser tarefa simples, como decorar o nome e a figura. (ARENA; ARENA; SANTOS, 2011, p. 72, grifos do autor).

De acordo com os autores, as letras têm formas diversificadas, por isso é difícil relacionar um nome a uma forma de letra. As letras não são escolhidas apenas com base na sua forma; seriam escolhidas com base na função. De acordo com Arena, Arena e Santos (2011, p.73, grifos do autor).

[...] é possível compreender que o receptor - um leitor, - ou a criança que escreve é quem decide quais letras considera como equivalentes, em sua função, em vez de se basear apenas nos traçados, porque ao fiar-se fielmente no traçado pode encontrar letras tão estranhas entre si que não parecem pertencer à mesma categoria, sob um mesmo nome, como por exemplo, **TÊ**: T (fonte Curz MT) e *T* (*Brusch Script MT*), encontrados nas fontes do *Word*.

As escolhas que as crianças fazem não podem ser generalizadas, porque, conforme explicitam os autores, a criança é quem estabelece quais letras são ou não equivalentes. Isso pode ser uma das dificuldades para o ensino das letras com base na função, pois contraria alguns trabalhos teóricos e práticos que utilizam das

generalizações para explicar o que ocorre com as crianças na apropriação da escrita. Não são valorizados os eventos singulares de cada criança durante esse processo. Como Victor se baseia na hora de escolher uma letra?

Victor - *Radical nada cadê meu coelho ra ti ti T I T I TI ti ca cal.*

P- *Radical nada.*

Victor - *Radical na na na radical na N A N , não é o N?*

P- O quê?

Victor - *N de navio. N radical*

P- Você tirou o espaço para juntar *radical* com *nada*? Por quê?

Victor - Porque é mesma coisa.

P- É mesma coisa com ou sem espaço?

Victor - Ahan.

P- Vamos lá Victor *radical nada.*

Victor - *Na na da D D A D A na na nada , só isso.*

P- Que mais ela falou? (Diálogo- 06-09-2012).

Ao tentar escrever o enunciado *radical nada!* presente na fala da personagem Mônica (fig. 20), Victor pronuncia *Radical na na na radical na N A N , não é o N*, grafa **ATINADA**. Não ficam muito visíveis os critérios utilizados para grafar *nada*; ele se remete a palavra **navio** para grafar o *N*? Ou para não colocar o *N* após o *A*? Segundo Bajard

Para aprender a escrita, a criança pode ser colocada numa situação de transcrição de língua oral, ou numa situação de seu funcionamento gráfico real, que lhe permite destacar, em meio a esse material, os elementos que lhe servirão para construir seu próprio sistema. É esse caminho que ela seguiu para aprender a língua oral. (BAJARD, 1992, p. 38).

Bajard aponta dois caminhos para que a criança tenha acesso ao escrito: um pode ser por meio da transcrição da oralidade, mas essa visão não dá conta da complexidade do sistema gráfico, e o outro seria o contato dela com o funcionamento real do escrito para ter subsídios para fazer suas próprias escolhas.

Durante a escrita de sua primeira história, ao tentar escrever *Já cheguei em Marília*, fala da personagem Mônica (fig. 21), Juliana busca apoio visual para escolher as letras que compõem a palavra *cheguei*, conforme pode ser observado a seguir

P- *já cheguei. Como é o cheguei?*

Juliana- *G de gato e o E.*

P- Então escreve aí. (Diálogo- 13-06-2012).

Algumas palavras são conhecidas pelas crianças, por serem constantemente visualizadas em sala de aula, uma vez que as formas de pronunciar a letra /g/ em *cheguei* e em *gato* são distintas.



Figura 21-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Juliana (13-06-2012).

As crianças fazem suas escolhas motivadas pela visão anterior com a configuração da palavra, mas demonstram não ter consciência disso. No diálogo abaixo, durante a reescrita da primeira carta de Mariana, isso pode ser observado.

Mariana- *Passear* é o S e o A?

P- Tem o S. Pode colocar? Por que tinha colocado o C? Você falou que era o S, mas já tinha colocado o C. Por que você mudou? Por que você acha que é o S agora?

Mariana - Porque é *passear*.

P- Você já viu escrito em algum lugar a palavra *passear*?

Mariana – Não. (Diálogo- 13-06-2012).

Durante a reescrita do enunciado *Eu gosto de passear no bosque*, mais especificamente a reescrita da palavra *passear*, Mariana inicialmente grafa com C, mas, ao reescrever, muda de opinião e diz que é com S. Ao ser questionada sobre os motivos que a levaram mudar de ideia, apenas responde que *passear* se escreve com S não com C. É possível perceber que ela não teve como base a correspondência entre letras e sons, porque senão teria grafado *passear* com C e não S. Mariana, durante a reescrita de sua carta, encontra outros modos para grafar convencionalmente sua escrita.

P- *Eu gosto de passear no bosque, porque*

Mariana- Por

P- Você colocou *porque*. Como é o *porque*?

Mariana- Parece *porco*.

P- É pode ser, quais letras vão no *porco*? Tem outra letrinha do *porco* que tem aí também. A gente colocou o *P O R* está faltando o quê? Isso, mas tem uma que tem no *bosque* também. O *Q* vem sozinho ou vem acompanhado? Isso, mas não é o *S* e o *E*. É o *E* e tem uma letrinha ali que tem no seu nome. (Diálogo- 13-06-2012).

Ao se basear na palavra *porco* para escrever a palavra *porque*, Mariana pode estar se remetendo à configuração gráfica. A própria escrita pode ser utilizada com fonte para que as crianças façam suas escolhas. O exemplo abaixo aponta isso.

Mariana- *Onde você estuda?*

P- Hum. Aqui em cima você escreveu que você *estuda na escola Benedito Alves* aí na frente você pode perguntar para ela onde ela estuda.

Mariana - *Onde vo F O estuda.*

P- Oh! No *Você* não tem o *F* só tem o *O*.

Mariana- Tem no Mariana?

P- Não tem.

Mariana- No seu?

P- Não.

Mariana- Minha mãe chama Cristiane.

P- Não tem no Cristiane.

P- Tem no Saraiva.

Mariana- O *S*? O *A*? O *E*? O *I*? O *O*? O *U*?

P- Ah! não vale essas letras, não tem no Saraiva. Saraiva não tem. O . Saraiva tem essas letras aqui. ((escreve a palavra Saraiva))

Mariana- *A E I O U*.

P- Qual letrinha dessa do Saraiva pode ter aí?

Mariana- O *V*. (Diálogo- 26-09-2012).

Ao reescrever a palavra *você*, presente no enunciado *onde você estuda?*, Mariana tenta se apoiar em seu nome e, depois, no de sua mãe, mas por não ter a letra procurada, interfere e escrevo *Saraiva*, seu sobrenome. Uma vez que ela desconhece a escrita convencional dessa palavra, a própria escrita se torna referência para a escolha da primeira letra da palavra *você*. Ela busca apoio na própria escrita.

P- *Talya* você tem cachorro. Aqui você colocou o *F*, *O* e o *E* para *você*. Depois dele tem o quê? Só que você não é o *F*. Lembra que a gente discutiu lá em cima que a primeira letrinha do *você*. Você colocou o *V* o que acompanha o *V* ali?

Mariana- *Y*?

P- Não tem no *você*.

Mariana- Cola ((olhou o vidro que estava em cima da mesa)).

P- Tem no *cola*.

Mariana- Z?

P- Z não tem no *cola*. *Cola* se escreve assim, oh!

Mariana- Mas está aqui ((aponta para a marca TENAZ da cola no vidro)).

P- Ah, você olhou o vidrinho de cola que está em cima da mesa, né? Cola está escrito embaixo.

Mariana- C?

P- A gente colocou o C é outra letrinha.

Mariana- O O. (Diálogo- 26-09-2012).

Na reescrita da mesma palavra, Mariana procura referência no tubo de cola que se encontra em cima da mesa à sua frente. Ela pergunta se tem a letra na palavra *cola*; respondo afirmativamente, então ela sugere Z, mas informo que Z não tem em *cola*, mas ela contesta, porque ela estava vendo a palavra. O que não percebi é que Mariana estava apontando *tenaz*, que seria a marca do produto em vez de seu nome genérico. Ao perceber o que ocorrera, aponto em qual lugar estava escrito *cola*. Mariana sugere a letra C, mas como já a havia colocado, escolhe a próxima, que também contém na palavra *cola*, que é o O. Provoco Mariana a utilizar a própria escrita como referência ao dizer *Lembra que a gente discutiu lá em cima a primeira letrinha do você. Você colocou o V o que acompanha o V ali?* A busca na própria escrita também ocorreu durante a escrita da última carta de Victor em resposta à carta recebida. Cabe ressaltar que não houve a escrita sem minha intervenção, por ser o último dia de pesquisa na escola.

Victor - Cadê Douglas ((procura na carta)) *Douglas*.

P- Quem escreve coloca o nome onde? Onde coloca a assinatura ((a pesquisadora ajuda a localizar o nome do amigo)).

Victor - Embaixo.

P- Cadê então o nome dele aí?

Victor - Esse aqui. ((aponta para abraços)).

P- Não, embaixo Douglas.

Victor - *Do* ((olha para a escrita do nome na carta)) *Do cadê o G? Douglas*. Que mais?(Diálogo- 05-12-2012).

Victor - *Eu gosto de beber suco de uva*.

P- Então vamos lá.

Victor - *Eu o E e o U? eu gos go gos* ((olha para a pesquisadora em seguida para a carta ao lado)) *gos gos* o que eu coloco no *gos*?

P- Acha aqui ((entrega a carta para o Victor)) nesta frase tem o *gosto*

Victor - Tem dois *gosto*. Aqui oh *gosto* e aqui *gosto* ((aponta a escrita da palavra gosto na carta)).

P- Tem espaço ou não tem?

Victor - Tem.

P- Como escreve o *gosto*?

Victor - *G O S T O* ((Olhou para a escrita da palavra gosto na carta que estava ao lado)) vou copiar ((pega a carta na mão)) *G O S gosto gosto*. (Diálogo- 05-12-2012).

Victor - Cadê *também*? ((procura na carta)).

P- Está aqui, oh!

Victor - Aqui oh ((passa um risco com a caneta em cima da palavra também, na carta)).

P- Vai lá *eu também*.

Victor - *T A* só? ((soletra as letras olhando a escrita)) também. *Também*? Tem o *B E M também*?

P- O que vai primeiro?

Victor - *E*?

P- Cadê onde está escrito aí?

Victor - Aqui oh também ((mostra a carta)). (Diálogo- 05-12-2012).

P- A próxima letrinha tem no Marília, vamos lá.

Victor - Nem deixa eu ver ((a pesquisadora estava segurando a carta neste momento)) *É B é B*?

P- ((entrega a carta para ele)).

Victor - *M B E*.

P- Vai lá, então. (Diálogo - 05-12-2012).

Como pode ser observado acima, Victor teve como referência para escrever seus enunciados a carta que recebera de seu amigo. No primeiro diálogo, procura o nome do amigo para escrever a saudação *Oi, Douglas tudo bem?* Eu o ajudo a pensar na estrutura do gênero ao perguntar onde fica localizada a assinatura. Ele diz que fica *embaixo*, mas aponta para a palavra *abraços*, que está logo acima do nome do amigo. Dessa forma, explorando os enunciados escritos pelo amigo, Victor vai escrevendo seus próprios enunciados. No segundo enunciado *Eu gosto de beber suco de uva*, Victor destaca a palavra *gosto*. Ao ser incentivado a procurar na carta, ele a localiza em dois lugares e, em seguida fala que vai copiar, mas como pode ser visualizado na carta (fig. 22), ele alterou seu enunciado para *Eu também gosto de beber suco de abacaxi*. Apenas acrescentou o *também* na escrita *gosto de beber suco de abacaxi*, escrita pelo amigo. No terceiro diálogo, ele copia a palavra *também* para concluir o enunciado acima e no quarto diálogo ele reclama porque eu estava segurando a carta e ele não estava conseguindo enxergar para finalizar a escrita da palavra *também*. Em outros momentos durante a escrita dessa carta Victor busca referência na própria escrita da carta recebida.

Marília, 5 de dezembro de 2012.

Oi, Douglas tudo bem?

Eu também gosto de beber suco de abacaxi.

Eu também gosto de brincar carrinho.

Eu gosto dos meus cachorros. Você tem cachorro?

Abraço amigão

Victor

Figura 22-Carta escrita por Victor (05-12-2012).

A criança vai se apropriando da escrita como uma língua autônoma, sem a necessidade de recorrer ao oral. Segundo Bajard “Relacionar o sistema gráfico ao sistema sonoro é uma tarefa difícil.”. Ele destaca que em seus projetos envolvendo o ensino da escrita “[...], a criança é incentivada apenas a manusear o primeiro. A descoberta das relações entre os dois sistemas não é incentivada nem sistematizada [...]” (BAJARD, 2012, p. 81). A criança por si descobre a mínima relação existente entre os dois sistemas, uma vez que o sistema fonográfico é um subconjunto do sistema gráfico.

José, debruçado sobre a escrita da primeira carta, busca apoio para escrever a palavra *escola*, parte do enunciado *minha escola é legal*, grafado assim **minha ssicola legao**.

P- *Escola*.

José- *Co co* igual de Jacó.

P- O que é igual de Jacó?

José- *O co*

P- Ah! *Escola*

José- É fácil. Cadê o A? o A, mas eu pus o L ficou o I

P- Não. É o minúsculo. Quem é Jacó?

José- Eu não sei, mas eu pensei e aí veio Jacó.

P- É um parente seu?

José-Não.

P- Quem é? Onde você viu escrito Jacó?

José- Na minha bíblia da criança. (Diálogo- 06-06-2012).

Para escrever a palavra escola, José reconhece que *co* presente em *escola* é o mesmo presente na palavra *Jacó*, nome que viu escrito em sua bíblia. Por isso, quando maior o contato com o material escrito, mais as crianças ampliam suas fontes de busca na hora de fazer as escolhas. Segundo Bajard (2012, p. 13) “É da multiplicidade de códigos em vigor nas amostras de linguagem que ela retira elementos novos a serem agregados ao seu saber linguístico já constituído.” O autor destaca que é por isso que surgiu a ideia de

[...] apresentar textos gráficos desconhecidos à criança, aptos a suscitar operações cognitivas de desvelamento de significado, como ocorre na aprendizagem da língua materna ou de uma língua estrangeira. Qualquer língua é herança social de determinada comunidade. (BAJARD, 2012, p. 13-14).

Para ampliar a visão das crianças quanto à organização do sistema gráfico, segundo o autor, a criança precisa ter o contato com textos gráficos conhecidos e desconhecidos, uma vez que “O contato com a língua constituída é necessário à aprendizagem e se realiza a partir de uma matéria portadora de significado.” (BAJARD, 2012, p. 14). Mas não se deve esquecer de que o sentido precisa ser o foco principal no trabalho com os textos. Durante a primeira carta de José, ele recorre à escrita do nome de sua escola para escrever a palavra *bem*, parte do enunciado *Oi, Gustavo, tudo bem? grafado como oi gutavo tutobe.*

P- Quais letras você acha que vai no *bem*.

José- Ah! Lembrei o *B* e o *E* ((olhou na camisa da escola , que inicia com *B E*)).

P- O que você está procurando na sua camiseta?

José- O *bem*.

P- Ah! do *Benedito* espertinho. *Tudo bem*, que mais? Pronto aqui?

José- Pronto. (Diálogo- 06-06-2012).

José, na escrita da palavra *bem*, busca apoio na escrita do nome da escola que consta em seu uniforme: olha para a camisa e grafa o *B* e o *E*. É perceptível que os diversos escritos presentes no entorno das crianças servem como pistas no momento em que estão escrevendo. Mesmo que a escola enfatize apenas um meio para que as

crianças possam se apropriar da escrita convencional, elas não ficam presas a isso para percorrer outros caminhos até então não explorados.

No próximo capítulo serão apresentados os dados referentes às escolhas do caractere/ letra com base em diversos recursos para grafar a escrita convencional.

5 Escolha do caractere /letra durante o ato discursivo

Durante a apropriação do discurso escrito, as crianças utilizam uma infinidade de caracteres para marcá-lo convencionalmente e entre esses caracteres se encontram as letras utilizadas para compor as palavras. Pergunta-se: quais os meios utilizados pelas crianças para as escolhas das letras? Essa pergunta normalmente é feita por professores quando iniciam o trabalho de alfabetização. A maioria dos adultos não hesita em responder que elas aprendem a escrever convencionalmente e a escolher as letras quando conseguem estabelecer relação entre fonema-grafema. Desse modo, o ensino da escrita se reduz à identificação do alfabeto, junções de sílabas, reconhecimento da relação som-letra, mas na verdade, o processo de aprendizagem da língua escrita é considerado como “[...] a conquista de uma nova linguagem e não como o domínio de um código de transposição recíproca entre letras e fonemas.” (BAJARD, 2012, p. 11). Ao voltar o olhar para as crianças, mais especificamente para os momentos em que estão a escrever, é possível constatar que mobilizam diversas capacidades e utilizam diversos recursos nesse momento de apropriação da escrita.

A concepção de escrita como uma nova linguagem contraria a teoria do método fônico ao defender que escrever se resume “[...] à capacidade de codificar sons usando os sinais gráficos correspondentes-os morfemas” e ainda, seria “aprender a decompor palavras, ou seja, segmentos orais ou fonemas nos seus correspondentes segmentos escritos ou grafemas”. Os defensores deste método destacam que “A capacidade de soletrar é considerada uma habilidade essencial para as crianças aprenderem a escrever corretamente.” (BRASIL, 2003, p. 38-41). Na verdade “A ligação básica entre escrita e oralidade reside no fato de que as duas utilizam as mesmas palavras. Estas sempre possuem uma manifestação sonora e outra gráfica.” (BAJARD, 2012, p. 12). Essa forma de pensar do autor propõe que a língua escrita seja compreendida como processo distinto do oral.

Pensar a escrita como uma linguagem distinta da oralidade possibilita indagar como se dá as escolhas das letras, já que o que prevalece nas escolas é a escolha com base apenas na oralidade. Por isso essa questão deve ser discutida, já que faz parte do processo de apropriação da escrita convencional escolher as letras para que o enunciado seja compreendido, mas é importante ressaltar que essas escolhas devem ser feitas numa situação discursiva e não de forma isolada. A letra é compreendida como um caractere

que está ligado aos outros presentes no discurso, como os espaços, as maiúsculas, os acentos e pontos, enfim todos os caracteres utilizados para marcar a escrita gráfica. Conforme destaca Bajard,

O código alfabético nem sempre é descoberto em primeiro lugar; o papel da maiúscula ou do travessão é às vezes percebido antes do valor sonoro das letras. A abordagem da escrita pela palavra é também suscetível de transgressão: grafes da frase ou do texto podem ser identificados antes dela, como o ponto de interrogação, por exemplo. (BAJARD, 2006, p. 505).

Segundo o autor, nem sempre a criança, ao escrever, descobre primeiramente o código alfabético. É importante que ela seja inserida em situações discursivas que envolvam a construção dos enunciados, uma vez que o sistema gráfico não é composto apenas pelas letras do alfabeto.

Nesta pesquisa, as escolhas quanto às letras para compor determinada palavra serão apontadas nas transcrições feitas a partir da construção dos enunciados endereçados ao amigo postal e a partir da escrita de histórias em quadrinhos. Os diálogos mostram que durante a escrita, as crianças percorrem vários caminhos para realizar essas escolhas. Diante disso fica a seguinte questão: Como as crianças escolhem as letras sem ter como base apenas os aspectos fonológicos? Nos diálogos a seguir serão levantadas algumas hipóteses sobre essas escolhas. Cabe ressaltar que:

Esses momentos constituem-se, na sua singularidade, em indícios que estão a nos revelar movimentos espontâneos do sujeito ao longo do seu processo de constituição e da aquisição da linguagem. Acreditamos, assim, que cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 22).

Diante disso, cada momento e cada escolha são únicos e, conforme destacam os autores, revelam indícios da relação do sujeito com a linguagem, sem que seja esquecida a relação com os Outros, presentes ou não durante o processo de apropriação e aperfeiçoamento da língua escrita.

As letras são caracteres importantes na hora de grafar a escrita convencional, pois quando inseridas em uma palavra dentro de um enunciado, são unidades repletas de sentidos e seu uso convencional contribui para a compreensão do todo do enunciado.

Neste capítulo, discuto os dados referentes às *escolhas das letras durante a escrita do Gênero Epistolar* e das *Histórias em Quadrinhos*, e posteriormente apresento as tentativas de escolhas com base nos recursos fonológicos.

5.1 Escolhas das letras durante a escrita do Gênero Epistolar

Durante a escrita das cartas, as crianças construía os enunciados, as palavras e, dentro desse contexto, escolhiam as letras. Elas se apoiam nos caracteres do teclado e utilizam outros meios para grafar, sem se prenderem à relação entre sons e letras.

Os diálogos a seguir referem-se à escrita da primeira carta de Victor. As minhas intervenções tiveram como objetivos auxiliá-lo na construção dos enunciados e na localização das letras no teclado:

P- Que mais você quer falar para o Carlos?

Victor- *Eu E eu go go C A go eu gos to. Eu gosto de.* Eu não consigo.

P- Não consegue o quê?

Victor- Não consigo lembrar.

P- Era sobre o quê? Sobre brincadeira, sobre escola, sobre comida, sobre sua mãe, ou você iria perguntar alguma coisa para ele? Vamos lembrar aqui o que você já colocou, para ver se você vai acrescentar. Você colocou que você se chama Victor, tem oito anos e faz nove em julho. Aí você perguntou para ele *quantos anos você tem? Qual série você está? Aí você falou que estuda na Benedito Alves e que você já conhece a cidade dele* e agora o que você vai escrever?

Victor- Agora me lembrei. Agora me lembrei.

P- Lembrou? O que você vai escrever?

Victor- *Eu.* Assim de cabeça não dá para pensar não.

P- Por quê não? Dá sim. (Diálogo 08-08-2012).

Eu retomo o que Victor havia escrito para que pudesse pensar no que poderia colocar, uma vez que ele não havia pronunciado o enunciado seguinte. Como não anotara, não pude ajudá-lo a recuperá-lo. Victor diz lembrar-se do que iria escrever para o amigo:

Victor- Agora já sei. Me lembrei me lembrei. *Eu E A.*

P- Hum.

Victor- Não importa.

P- Não importa o quê?

Victor- Não importa eu pensei que era o A.

P- Não importa o que você escreve aqui?

Victor- É o A?

P- Por que o A?

Victor- Porque para eu escrever o E escrevi o A é por isso.

P- Por que para você escrever o E você tem que escrever o A?

Victor- Não. Mas deixa.

P- Pode deletar, não pode?

Victor- Mas deixa. Deixa assim.

P- Então deixa. (Diálogo 08-08-2012).

Ao dizer que se lembrara do que gostaria de escrever para o amigo, Victor não diz o enunciado completo, mas inicia com a escrita do pronome *eu*, então pronuncia *Eu E A* e grafa **Ae**. Apesar de perceber que no *eu* não tem a letra A, não se mostra preocupado e diz que pensou que fosse A, mas que iria deixar assim mesmo, portanto mesmo percebendo o equívoco não quis deletar a letra A. Às vezes não há explicação para a forma como as crianças grafam determinada letra; elas grafam letras que não fazem parte de uma determinada palavra, mas não veem em que essa decisão pode comprometer seus enunciados. Diante de uma situação discursiva, as crianças pensam sobre os aspectos linguísticos, mas o foco principal é o enunciado para o *Outro*. Segundo Bakhtin (2011, p. 306, grifos do autor).

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos especiais (gramaticais). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.

A apropriação do sistema linguístico depende da participação dos sujeitos na ação discursiva, pois as escolhas quanto aos recursos gramaticais são realizadas sob a influência dos interlocutores durante a enunciação. De acordo com Bakhtin

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN, 1992, p.123, grifos do autor).

O ensino da língua viva se dá por meio da construção das enunciações em uma situação discursiva. Dessa forma “[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN, 1992, p. 95). Por isso, ao mergulhar na construção de enunciados para o *Outro*, as crianças fazem suas escolhas. De acordo com Smolka,

A escritura aparece, então, inicialmente, marcada pelo discurso interior, enquanto atividade e elaboração individual, no sentido da apreensão de fragmentos e momentos desse discurso, que tomam forma, que se constituem – pelo gesto, pelo trabalho de escrever – em signos escritos esparsos ou aglutinados. Gradualmente, essas marcas iniciais vão se transformando: a escrita truncada e ilegível das primeiras tentativas vai adquirindo o caráter da legibilidade para o outro. Mas essa legibilidade implica normas, funciona num espaço de regularidades que não são, no entanto, imutáveis e que podem ser negociáveis. (SMOLKA, 2012, p. 152).

Conforme destaca a autora, a escrita inicialmente é marcada pelo discurso interior, mas aos poucos as marcas são alteradas e ela se torna legível para o outro. Desde o início o outro precisa estar bem definido, porque é ele quem orienta todo o trabalho de legibilidade do texto.

Após grafar **Aeu** para o pronome *eu*, Victor prossegue na escrita do enunciado *Eu gosto de brincar de perua* e, grafa **AeutodebegabepuaIFOGOBECA**; (fig. 24). Registre o enunciado durante a escrita.

Victor- *Eu eu eu eu é o U. Eu eu gos gos go, cadê o go? gos.*

P- Colocou o *H*, mas apagou.

Victor- *Go.*

P- E aí? *Eu gosto.*

Victor- *To to T. Cadê o T? T O agora eu sei eu gosto to gosto de de. Cadê o D? D eu gosto de de.*

P- *Eu gosto de.*

Victor- *Eu gosto de B B B ((respirou fundo)).*

P- Respira calma. *Gosto de brincar.*

Victor- *Gosto gosto de E de B B brin ca ca. Cadê o G? G A brincar.*

P- Do quê? Do quê você gosta de brincar?

Victor- Está errado.

P- Depois a gente vai arrumar. Gosta de brincar do quê? Tem que colocar na frente do que você gosta de brincar. (Diálogo 08-08-2012).

Na escrita da palavra *gosto* Victor pronuncia *Eu eu gos go*, cadê o *go*? Em seguida tenta localizar o *go* no teclado. Isso indica que por influência do ensino, concebe a sílaba como unidade, ao invés do caractere/letra. Surge um problema causado pelo ensino que toma a sílaba como unidade e assim as crianças entendem que as palavras são formadas por combinações de sílabas, mas a língua portuguesa é considerada alfabética e não silábica, portanto utiliza letras e não sílabas para formação das palavras. Diante do teclado a criança vivencia uma nova situação, já que esse é composto por caracteres e não por combinação silábica. Diante disso, Victor digita a letra *H*, mas a apaga, grafando apenas *T O* para *gosto*, em seguida busca apoio no teclado para grafar o *de* e grava corretamente. Há evidências de que quando as escolhas não ficam restritas à oralidade, as crianças arriscam mais. Para a palavra *brincar* ele pronuncia *Gosto gosto de E de B B brin ca ca*. Cadê o *G*? *G A brincar*, mas marca **be**ga. Mesmo se baseando na oralidade, na hora de grafar busca apoio no teclado e faz outras escolhas. Isso ocorre porque:

[...] o sentido é mantido na/pela vocalização. Só que aí também o trabalho de escritura transforma a oralidade: altera o ritmo e afeta a entonação, na medida em que o texto vai sendo desfiado a partir dos fragmentos falados. As hesitações, os recursos e as opções da criança vão se configurando, momento a momento, os rumos da produção. (SMOLKA, 1994, p. 58).

O apoio na oralidade para marcar a escrita convencional é constantemente utilizado pelas crianças, mas o uso da escrita altera a oralidade à medida que o texto vai sendo construído, portanto o que é pronunciado nem sempre é grafado pelas crianças. Geraldi destaca que,

[...] o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sógnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizados. (GERALDI, 1996, p. 28).

Os caracteres que constituem o sistema gráfico são internalizados por discursos realizados pelos sujeitos na sua interação com o *Outro*, uma vez que são nesses momentos de interação que surgem as necessidades de uso e aperfeiçoamento dos

recursos linguísticos. Ainda, na escrita da primeira carta, eu o instiguei a escrever sobre o que gostava de brincar:

Victor- Tá difícil.

P- Tá difícil? Oh! Clica na frente. *Gosto de brincar* do quê?

Victor- De peruca.

P- Do quê?

Victor- De peruca.

P- De peruca? O que é isso brincar de *peruca*?

Victor- Eu pego um pote, uma tampa e uma colher e brinco.

P- Então vamos escrever para ele como é esse brincar de peruca, ele não deve conhecer. Então vamos lá, você vai escrever *brincar de peruca* e depois você pode contar como é essa brincadeira.

Victor- *B B brin ihhh* está escrito aqui errado.

P- Não se preocupe com a linha embaixo não, pode ir escrevendo *brincar de peruca*. ((linha vermelha embaixo das palavras no *word*)).

Victor- *P P P*. Cadê o *P*? *P peru* é o *U A peruca*.

P- Isso! *Gosta de brincar de peruca*. (Diálogo 08-08-2012).

Para grafar a palavra *peruca* presente no enunciado *eu gosto de brincar de peruca*, Victor busca apoio no teclado para localizar as letras *P U* e *A*. Isso também pode ser observado na escrita da primeira carta de Mariana ao escolher as letras para grafar o enunciado *Eu estudo no Benedito Alves*.

P- O que você falou que queria escrever?

Mariana- Não sei.

P- Você falou que *estuda no Benedito*. *Eu estudo no Benedito*.

Mariana- *M e o U e é o R*. Cadê o *R*? É o *R e o I estu é o R e o U estudo no ben é L bem e o T to é o C e o O*. (diálogo – 23-05-2012).

Mariana utiliza o teclado como fonte de escolhas para grafar o enunciado *Eu estudo no Benedito e* e grafa **murirultco**. Na reescrita alterou o enunciado para *Eu estou no Iano D na escola Benedito Alves*. Cabe ressaltar que o nome da escola foi alterado, mas constam letras do nome original. Na figura 23 pode ser observado o enunciado e a forma como grafou as palavras.

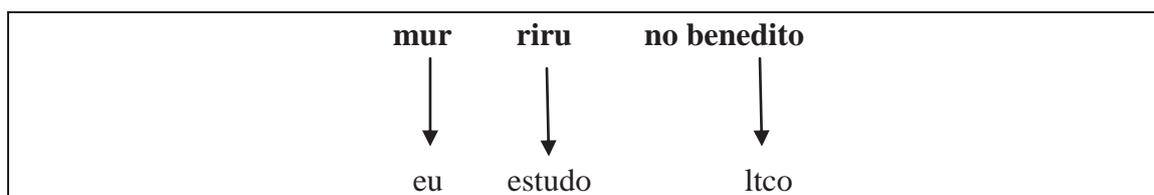


Figura 23- Trechos da primeira carta escrita por Mariana (23-05-2012).

Apesar de minha insistência para que Victor explicasse como que era a brincadeira, ele decide esperar seu amigo perguntar, para, depois, explicar:

Victor- *Você ce S E você.*

P- *Você o quê?*

Victor- *Vou esperar ele perguntar.*

P- *Você vai esperar ele perguntar o quê?*

Victor- *Perguntar como que é?*

P- *Como que é o quê?*

Victor- *Como que é que brinca.*

P- *Brinca do quê?*

Victor- *Como que brinca de perua.*

P- *Então está bom. *Eu gosto de brincar de perua* e ele do que gosta de brincar?*

Victor- *E vo vo F O, não é? F O tá errado tá errado E você gosta go G O gosta de brin B B ca B ca ca ca ca fica C C A gosta de brincar.*

P- *Isso! E aí?*

Victor- *Só. Se ele gosta de brincar, agora ele vai responder.*

P- *Vai escrever mais alguma coisa, vai se despedir.*

Victor- *Só isso! (Diálogo- 08-08-2012).*

É nesse contexto de diálogo com o *Outro* que Victor aos poucos escreve seus enunciados e escolhe as letras para marcar *E você gosta de brincar?* Ele pronuncia *vo F O, não é? F O tá errado tá errado E você gosta go G O gosta de brin B B ca B ca ca ca ca fica C C A gosta de brincar* e grafa **IFOGOBECA**. Em outra situação ele grafa *brincar* como **bega**, e nesse último enunciado grafa **beca**. Na figura 24 pode ser observado o enunciado *Eu gosto de brincar de perua e você gosta de brincar* e a forma com Victor grafou cada palavra.

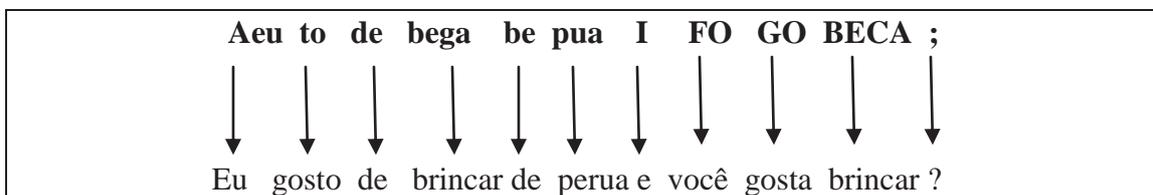


Figura 24- Trechos da primeira carta escrita por Victor (08-08-2012).

Victor grafa de maneiras diferenciadas uma mesma palavra em sua carta.
Segundo Smolka

É interessante notar os recortes que a criança faz na sua escritura e como ela *usa* o conhecimento que ela já possui do convencional para marcar o fluxo do pensamento. A criança não meramente “grava” fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas ela processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente.

E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança “escreve” de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto. (SMOLKA, 2012, p. 116, grifos da autora).

De acordo com a autora, a criança utiliza os conhecimentos que já possui da escrita convencional, portanto não apenas decora sons-letras para grafar, mas atua de forma consciente na elaboração do conhecimento e as marcas deixadas nem sempre apresentam a mesma grafia. Ao utilizar o teclado, a criança ensaia possíveis grafias, já que pode retomar, deletar, acrescentar e retirar letras.

P- *Qual série.*

Victor- *S E sé sé S. Ah! S R, mas tem um probleminha. Cadê o S?*

P- *Aqui oh. (Diálogo- 01-06-2012).*

Ao escrever o enunciado *Qual série você está?*, presente na primeira carta, Victor grafa **COSETECOSRCETA**. Ele grafa a palavra *série* e faz opções pelas letras *S* e *R*. Ao perguntar *Cadê o S?*, demonstra que tem como fonte de busca o teclado. Durante a reescrita dessa palavra, reduzi as alternativas de letras para que Victor pudesse fazer suas escolhas.

P- *Já vamos arrumar isso aqui oh. Na série você escreveu isso aqui. Na série tem uma letrinha aqui para acompanhar o S. Qual que é?*

Victor- *Em que nome que está?*

P- *Tem no Benedito.*

Victor- *Benedito? Não é E e M.*

P- *Uma só.*

Victor- *M? E? Oh, louco! (Diálogo-15-08-2012).*

As escolhas tiveram como base as letras presentes no nome da escola. Na reescrita da primeira carta, retomo a maneira que a palavra *gosto* foi grafada por Victor:

P- *Eu gosto. Você colocou só o T e o O. O que tem a mais no gosto?*

Victor- *Gos gos . Eu já vi essa letra.*

P- *Ãn?*

Victor- *Eu já vi essa letra de gosto.*

P- *Já mesmo?*

Victor- *Já vi essa letra no caderno de matemática.*

P-É ? *Você já viu essa letra no caderno de matemática?*

Victor- *Na prova.*

P- *E como que é então? Como que é o gosto, então?*

Victor- Parece que é *C O*.

P- É *C O* no *gosto*?

Victor- Eu acho. (Diálogo-15-08-2012).

Victor busca apoio na escrita visual da palavra *gosto*. Ao reescrevê-la, diz que já havia visto essa palavra escrita em uma prova de matemática, mas quando questionado sobre como se escreve *gosto*, responde que *parece que é C O*. É possível observar que a criança utiliza diversos recursos para grafar as letras; utiliza alguns critérios que foram utilizados antigamente para escrever determinada palavra. Isso ocorre porque a forma de escrever tem raízes na história da língua. De acordo com Donato (1951, p. 84) “As letras *G* e *Q* nasceram como equivalentes á letra *C*, da qual tomaram algumas funções.”. Ao estudar a evolução do alfabeto latino, é possível perceber que usos considerados “erros”, como o uso da letra *C* no lugar da *Q* ou *C* no lugar de *G*, conforme realizado por Victor, já foram cometidos antigamente, porque eram letras equivalentes, mas ao decorrer dos anos passaram a cumprir funções diferentes. Ainda segundo Donato (1951, p. 84-85), algumas letras sofreram alterações quanto a sua função, como é o caso da *F*. “Nos princípios do alfabeto latino a função de designar pronúncia aspirada cabia à letra *F*, que depois foi convocada para representar outros valores.” Portanto foi daí que nasceu a letra *H*. Apesar de ser considerada equivocadamente como uma letra muda por não ter som, ela tem suas funções e produz sentidos ao fazer parte de uma palavra. Muitas letras não têm correspondência sonora em certas palavras, como é o caso do *H*, mas estão ocupando espaços para cumprir uma função. Além das letras *C* e *G* outras letras eram equivalentes, segundo Donato (1951), o *J* nasceu do *I*; o *U* e o *V* e eram consideradas como sendo uma única letra. O que vai diferenciar uma letra da outra, novamente não seria a representação, mas a função que cada uma desempenha na palavra presente nos enunciados.

Durante a reescrita da primeira carta, Victor se apoia na escrita visual para marcar as letras presentes na palavra *Marília*.

Victor- *Mari ri ri ri ri ri R I* ((Olha para a palavra *Marília* escrito na sua camisa)) *ri Mari* . Tem um negócio aqui.

P- O que tem aí?

Victor- Em cima do *I*, sabe?

P- Ah! um acento.

Victor- Tem dois *L* ((continua olhando para a camisa)).

P- Não.

Victor- Ah! Tem dois *I*. *Marília*. (Diálogo-05-12-2012).

Inicialmente Victor tenta se apoiar na oralidade para escrever *Marília*, mas em seguida lembra-se de seu uniforme e escolhe as letras como base na própria escrita da palavra *Marília* e grafa corretamente. É possível perceber que quando a fonte de busca fica restrita a oralidade há a redução de outras fontes e isso dificulta o trabalho de escolher e grafar as letras convencionalmente. Por essa razão, o material escrito pode ser utilizado como fonte de escolha das letras ou os demais caracteres.

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam...As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam na escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças *não* escrevem “para o professor corrigir”. Elas *usam* – praticam – a leitura e a escritura. Os textos podem ser ou não corrigidos, dependendo da função e do uso. (SMOLKA, 2012, p. 150-151, grifos do autor).

As crianças não ficam passivas, mas agem sobre o escrito, porque o ato de escrever é um processo dinâmico. Na segunda carta de Mariana, a palavra *outubro* é grafada como **outulro**:

P- *Outubro de 2012.*

Mariana- *O U. Cadê o U? T. Cadê o T? U L R O*

P- Porque você acha que *outubro* tem *O U T U L R O*; por que você acha que tem essas letras?

Mariana- Porque a pro escreve lá na lousa.

P- E ela escreve desse jeito?

Mariana- Escreve.

P- Ah, então tá bom. (Diálogo 31-10-2012).

Mariana me informa que a professora escreve a palavra *outubro* daquela forma na lousa; uma hipótese aqui levantada é a de que talvez o *l* manuscrito esteja no lugar do *b* que a professora faz na lousa, sendo assim as formas das letras estão em jogo. Pergunto a respeito das letras utilizadas por Mariana para grafar as palavras *vou* e *visitar*, presentes no enunciado *Eu vou visitar meu tio no cemitério dia 2*, durante a escrita de sua segunda carta.

P- Por que você usou essas letras para escrever? Oh! No *vou* você usou *C N H D E F G O*. Por que você usou essas letras para escrever *vou*?

Mariana- Porque quando escreve tem que pôr letras.

P- Quando escreve a gente coloca letras?

Mariana- É.

P- Mas é qualquer letra que a gente pode colocar?

Mariana- Não.

P- São quais letras?

Mariana- Essas ((Aponta para as letras *C N H D E F G O* digitada no computador)).

P- É. E aqui você colocou *I V G U I J* para escrever *visitar*. Por que você acha que *visitar* tem essas letras?

Mariana- Porque *vi V I G U I*. Qual é essa mesmo?

P- J.

Mariana- Porque essa é para escrever. (Diálogo- 31-10-2012).

Ao ser questionada sobre os usos das letras **CNHDEFGO** para grafar a palavra *vou* e **IVGUIJ** para *visitar*, Mariana diz que para escrever a gente usa letras. Nos momentos de grafar a escrita existe o conflito entre as letras a escolher. Diante disso, as crianças elaboram critérios a cada decisão, mas esses não são padronizados.

Não existe um modelo pronto a ser seguido quanto às escolhas dos caracteres para marcar a escrita convencional, mas é preciso ampliar a visão das crianças, porque quanto mais recursos estiverem disponíveis, nesse momento de apropriação, menos dificuldades elas terão para se apropriar desse sistema tão complexo.

Mariana escreve a palavra *gosto*, presente no enunciado *Eu gosto de andar também de pedalinho, aqui em Marília* e grafa como **Eu gotodi nada thr de cavlinho a qire e marilia**, durante a escrita da segunda carta.

Mariana- *Oi talya eu gosto*. Não tem o *H* e o *J*. Como que é o *gosto*? Tem no nome Cristiane?

P- Não. Tem no Benedito também a próxima letra.

Mariana- *N?E ?B? T?O?* ((a pesquisadora confirmava quando era a letra)). Mas eu pus o *O* aqui.

P- Mas tem dois *O* no *gosto*. (Diálogo- 31-10-2012).

Para escolher a última letra da palavra *gosto*, ela tenta utilizar, como fonte, o nome da mãe, mas digo que a palavra não continha essa letra, mas que havia no nome da escola. Mariana recorre às letras presente no nome da escola, mas ao saber que era a letra *O*, diz que já a havia colocado. Para ela não é preciso repetir a letra na mesma palavra, pois é redundante. Já em outra situação, durante a reelaboração da primeira

carta escrita, Mariana decide modificá-la, já que seria enviada para uma amiga de outra cidade. Essa primeira carta foi reelaborada, porque a enviada para amiga, em São Paulo, não fora respondida. Ao reelaborar a carta Mariana acrescenta mais alguns enunciados, entre eles o *Thalya você tem cachorro? Eu tenho cachorro e ela se chama Luna:*

P- Por que *H O* no final do *cachorro*?

Mariana- Porque é *ca cho rro R O*.

P- É qual?

Mariana- *R O*.

P- Então não é *H O* é?

Mariana- Não.

P- E no *cachorro* a gente tem duas letrinhas iguais, dois *R*. (Diálogo-26-09-2012).

Ao grafar **H O** no final da palavra cachorro, Mariana sabe que a letra existe, mas parece não se importar com o lugar preciso na configuração gráfica. De acordo com Cardoso

O início da produção textual das crianças é marcado por um processo de desenvolvimento de conhecimentos de natureza variada sobre a linguagem escrita. Esses conhecimentos não se organizam e nem se manifestam como o conhecimento convencional dos adultos. Interagindo com a escrita, as crianças vão apreendendo esses conhecimentos, ao mesmo tempo e em várias ordens, como também desenvolvem estratégias de monitoramento e auto-correção para a sua produção escrita. (CARDOSO, 2008, p. 95).

Conforme aponta a autora, a criança não utiliza a mesma lógica dos adultos ao lidar com as normas convencionais da escrita, mas à medida que vai interagindo, dela se apropria na forma convencional. Mesmo não agindo como os adultos, os caminhos trilhados pela criança indicam que:

Há, naturalmente, componentes reflexivos no escrever desde seus estágios iniciais, como na composição do desdobramento temático e nas operações de registro. A criança “sabe” sobre o que está escrevendo e faz, com frequência, escolhas deliberadas sobre a forma de registrar as palavras. (GOÊS, 1997, p. 114).

Quando as crianças estão inseridas em situações de escrita que são claras para elas, decidem sobre a maneira de grafar as palavras:

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).

De acordo com Smolka, quando é concedido espaço para as crianças, elas escrevem e arriscam ao utilizar os recursos linguísticos. Nesse momento, o espaço ocupado por elas são de possíveis leitores, escritores e autores. Desse modo, se veem como participantes do processo de construção e deixam de ser meramente executores de uma determinada tarefa. O diálogo abaixo mostra momentos de escolhas durante a reescrita da resposta da primeira carta recebida por Victor.

Victor- *Co co co* pensei que o C tivesse um rabinho assim, oh? ((faz o gesto com a mão)) *co co colher é lher?* (Diálogo- 07-11-2012).

Ao escrever a palavra *colher* presente no enunciado *A brincadeira é o seguinte: pega uma colher de pau e um pote*, esse enunciado foi grafado assim: **abricaedescetsteumpéumpote eumcolde pau** (fig. 25). Ele diz que pensou que o C tivesse um rabinho, mas marca apenas o C, porque o caractere C com marca de cedilha, não é C, mas outro com um penduricalho “[...] as crianças desenvolvem e usam uma variedade de modos e recursos para interpretar e fazer sentido da escrita (adivinhação, reconhecimento, nomeação, associação, decodificação, predição, leitura...)”. Portanto “[...] o que elas veem ou percebem como relevante ou significativo não é sempre a mesma coisa, e não é a mesma coisa para todos, ou seja, elas se baseiam em diferentes indicadores, em diferentes momentos.” (SMOLKA, 2012, p. 74). Diante do processo de escolhas para grafar a escrita convencional, as crianças utilizam diversos recursos, mas esses não são padronizados, uma vez que é o sujeito que determina o que é relevante e significativo e isso não está dado, mas é adquirido nos momentos em que a criança está escrevendo.

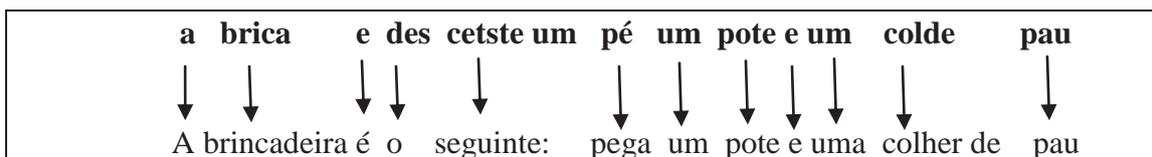


Figura 25- Trechos da segunda carta escrita por Victor (07-11-2012).

5.2 Escolhas das letras durante a escrita das Histórias em Quadrinhos.

Durante a escrita das histórias em Quadrinhos, as escolhas das palavras, das letras e dos caracteres em geral se deram durante a construção dos diálogos das personagens.

Na escrita da primeira história em quadrinhos, ao escrever a fala de um dos seus personagens, Victor se apoia na lembrança que tem da configuração *B* e *V*, herança dúbia do português: *bassora*, *trabisseiro* para escrever a palavra *Fabiano*.

P- Você acha que *Fabiano* está faltando alguma letra? Você colocou o *F*, o *V*, o *E*, o *O* e o *A*. Você acha que para escrever *Fabiano* falta mais alguma letra ou não?

Victor- Falta mais uma letra.

P- E qual letra que é?

Victor- Ah! Era o *B* primeiro.

P- Era o *B* primeiro?

Victor- Eu coloquei o *V*.

P- Então não precisa apagar, você vem aqui com a setinha. Está vendo a setinha anda.

Victor- Ahan.

P- E você coloca. Onde é o *B* aqui? Tem o *F*, o *V*, o *E*, o *O* e o *A*. Onde fica o *B* aí?

Victor- Aqui Oh. Agora está certo.

P- Você colocou o *F*, o *B*, o *V*, o *E*, o *O* e o *A*. O que você escreveu?

Victor- *Fabiano*. (Diálogo-14-03-2012).



Figura 26-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor(14-03-2012).

Inicialmente, ele grafa as letras **FVEOA** para *Fabiano*, mas ao ser questionado sobre as letras, diz que tem o *B* e que é antes de *V* e grafa **FBVEOA** (fig. 26). Segundo Geraldi (1996, p. 28), a língua

[...] nunca pode ser estudada e ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico - 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).

A apropriação da língua escrita e de seus recursos linguísticos advém do contato com o mundo externo, porque a língua, como é concebida hoje, é resultado de uma construção histórica. Aprender e ensinar a língua é participar de algo que está em constante modificação, por isso, os sujeitos necessitam refletir sobre a língua e sua construção e isso vai além da correspondência fonética.

Victor escreve *Por que você chamou esse velho* (fig. 27) como *fala* de um dos seus personagens na primeira história:

Victor- *Por que você chamou esse velho? É o E e E . Por que você chamou esse. Por que você chamou esse ve ve é o É , não é? Por que chamou esse.*

P- É com *R* o *É*?

Victor- *R.*

P- *É*

Victor- *R.*

P- Você colocou dois *R* para o *é*. É isso?

Victor- *O é está diferente.*

P- Por que você apagou tudo? Você colocou o *O* , o *I* , o *E* , o *R* e o *R* e apagou, por quê? Para escrever *por que você chamou esse velho*? Vamos pensar as palavras, então *por que*. (Diálogo- 28-03-2012).

Para marcar a palavra *velho*, Victor diz que no *ve* tem o *é* e escolhe a letra *R* para *é*, marca as letras **O I E R R** para a palavra *velho*. Em seguida, apaga e digita as letras **oeooooeo** e na reescrita retira *que* deixando apenas *você chamou esse velho*? Ao grafar

R para *e* na palavra *velho*, diz que *é* está diferente; isso leva à hipótese de que não aceita o mesmo caractere para indicar variações do mesmo fonema (alofones), portanto marca a diferença com outra letra/caractere: como marcamos com o **H**, com o **R**, com o **S**, com o **Ç**, entre outras.



Figura 27-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor(28-03-2012).

No diálogo acima Victor duplica as letras para escrever a palavra *velho*, grafa *oeooooeo*, já no diálogo abaixo, para a escrita da fala *Ainda bem estamos livres da água*, para escrever a palavra *água*, ele duplica a letra *A*, mas depois a deleta. Uma hipótese é que a configuração não é aceita, porque ele tem a experiência visual com o português que trabalha com poucas palavras duplicadas: *SS*, *RR* são talvez as únicas, outras línguas fazem isso muito mais.

Victor- *Ainda bem estamos tam tam é o T. Cadê o T?T T T.*

P- O que você está escrevendo?

Victor- *Estamos livres.*

P- *Estamos.* Como escreve *estamos*. Colocou o *T* para *estamos* e agora? *Estamos livres I L* você colocou para *livres*. Que mais? *Estamos livres.*

Victor- *Livres da*

P- Da você colocou o *A*.

Victor- Cadê o *D*?

P- Da o quê?

Victor- *Da água.*

P- *Da água?*

Victor- Mais um *A*?

P- Você acha que tem mais um *A*?

Victor- Eu acho.
P- Então vai.
Victor- *Estou livre.*
P- Não tem mais um A? Você tirou o A?
Victor- Iria ficar feio A A A A.
Victor- *Nós estamos livres.*
P- *Da água.* Você está escrevendo *água*, agora.
Victor- *Estamos livres da água gua k. Cadê o k? Livres da agu gu U. Estamos livres da á. Pronto!*
P- Oh! Você usou o E K U para escrever *água*. Você acha que está faltando mais uma letra?
Victor- Tira o U.
P- Você tirou o U? Por quê?
Victor- Fica *ku*, não é *ku* é *águ*.
P- Você apagou tudo? (Diálogo 11-04-2012).

Para a escrita da fala *Ainda bem estamos livres da água, vamos passear na cidade*, grafa **AIOTACIKLAMATRA**, mas deleta a palavra *água* na reescrita e muda o diálogo por *ainda bem que estamos livres. Vamos passear na cidade* (fig. 28).

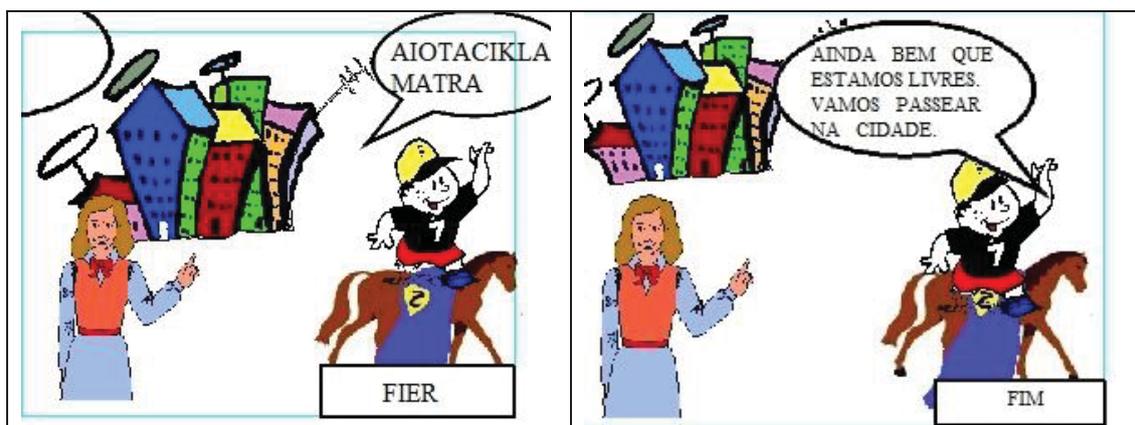


Figura 28-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (28-03-2012).

Da elaboração dos enunciados à escolha das letras, existe a preocupação com o *Outro*. Isso pode ser observado no diálogo a seguir

P- O que essas letras significam? ((apontando para as letras ACIKLA)).
Victor- *Ainda bem.* Meus amigos não vão entender essas letras?
P- Depois a gente vai arrumar, vamos passar à limpo. (Diálogo 11-04-2012).

Diante da minha pergunta *O que essas letras significam?* referindo-me a grafia da palavra *ainda bem*, grafada **ACIKLA**, Victor pergunta se os amigos, possíveis leitores, irão compreender o enunciado, uma vez que eu o questiono.

No diálogo travado entre a criança e o adulto letrado encontramos indícios de que *ambos os sujeitos se movimentam*: o que o adulto faz e diz tem repercussões no que a criança faz e diz e vice-versa. O adulto letrado, constituindo-se num OUTRO para o SUJEITO/criança, confrontando-a com a idéia de que a escrita veicula sentidos e não é simples seqüência de letras desenhadas ao acaso *desencadeia a busca de sentidos*. (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 47, grifos do autor).

Durante os momentos de apropriação da língua escrita, não é somente a criança que é afetada pelo adulto, esse também é influenciado pelos atos praticados por ela durante o diálogo. Portanto nesse processo dinâmico, conforme destaca a autora “ambos os sujeitos se movimentam.”.

O diálogo abaixo mostra o momento da reescrita do título *o menino e o cavalo*, da primeira história de Victor

Victor- E agora?

P- Volta aqui oh , não tem que ser junto. Oh! Victor você colocou o C A LO VA está certo a posição das letras?

Victor- Primeiro o V depois o A.

P- Já está assim. Oh! Pra ficar cavalo, esse L com O ele fica aqui, oh! C A V A e o L O.

Victor- Fica depois?

P- Ahan. Você viu *o menino e o cavalo*.

Victor- Nossa!

P- Olha como ficou o título, agora todo mundo vai entender.

Victor- Nossa!

P- Vamos fazer seu nome grande também. Como é o resto do seu nome? (Diálogo-18-04-2012).

Na escolha das letras **CALOVA**, para a escrita da palavra *cavalo*, discuto com Victor sobre a configuração, quais letras vem antes e quais letras são colocadas depois. Ao usar o teclado para fazer as escolhas das letras, as crianças descobrem que podem ir encaixando as letras que faltam na configuração das palavras, sem deletar a palavra toda; já no manuscrito apaga-se tudo. Esse recurso de encaixar as letras pode ser observado, quando Victor está escrevendo sua primeira história e dialogo com ele sobre as seqüências das letras presentes na palavra *amigo*, na escrita do enunciado *aí que saudade do meu amigo* (fig. 29).

P- Você colocou o *A E N* para *amigo* e apagou? *Amigo* você está escrevendo. Colocou o *A*, o *I*, o *N*.

Victor- *A- mi-go go go go C* e o *O* acabou.

P- Acabou? *Amigo. E* se eu falar para você que tem um *M* e um *G* aí faltando.

Victor- Não vai caber.

P- Não cabe? Por quê? Não cabe embaixo? ((tinha acabado os espaços na linha que estava escrevendo)). Agora tem que achar a sequência delas. Onde encaixam elas?

Victor- é o *M*?

P- É o *M* e o *G* só. As outras letras têm lá.

Victor- *M*?

P- Isso *M* e *G*, só que será que é essa sequência? Oh! Como que ficou *amigo A I N C O G M* é essa sequência mesmo?

Victor- Você que falou.

P- Eu falei que estavam faltando as letrinhas, mas onde você podia encaixar. Você encaixou no final. É no final? Tenta pensar na palavra, agora tem as letrinhas. Vou te falar: não vai ter o *N* e nem o *C*, a gente colocou mais duas letrinhas o *G* e o *M*? Eu falei para você que não tem o *N* e o *C*, então o que você tem que tirar e o que você tem que colocar?

Victor- Tem que tirar o *N* e o *C*?

P- Então tira.

Victor- ((risos)).

P- Deleta ((risos)) é só tirar Victor.

Victor- Não sei.

P- Só deletar, vai no delete. Tirou o *N C* e o que a gente acrescenta *amigo*?

Victor- *M A*.

P- Amigo começa com *M A*? o *M* é atrás do *A* é *A M* e aí, depois? São as letras que tem aqui, a gente já usou o *M* e o *A*. Falta usar mais três letrinhas. Depois vem qual então, depois do *M* vem qual?

Victor- Amigo, o *Z* cadê o *Z*?

P- A gente usou essas duas aqui certo e agora o que está faltando? Está faltando essa letrinha aqui, oh?

Victor- *I*?

P- *I*, mas aonde a gente coloca o *I*? Nesse aqui oh! *A M G O*, aonde se encaixa o *I* aqui?

Victor- Aqui.

P- No final?

Victor- *Ami mi mi*.

P- Ali que a gente encaixa, só que tem uma coisa esse *I* é aqui Victor. *Aí que saudade do meu amigo*. (Diálogo-25-04-2012).

Victor tenta colocar as letras da palavra *amigo* na sequência correta. Ao dizer *Agora tem que achar a sequência delas. Onde encaixam elas?*, utilizo o termo encaixar; essa ação permitida pelo uso do computador não existe no manuscrito e não é permitido pelos professores, mas facilita o trabalho de reconfiguração constante. Com isso as crianças vão aos poucos descobrindo que, como unidade da palavra, as letras têm na sua

construção, uma função a cumprir e uma posição a ocupar. Não constroem enunciados com as mãos em movimentos sequenciais, ao contrário, assumem a velha função do tipógrafo ao montar sua chapa de impressão substituindo e encaixando caracteres.



Figura 29-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor(25-04-2012).

Mariana está reescrevendo a fala *Quer casar comigo?* de um personagem de sua primeira história. Eu a questiono sobre as letras utilizadas por ela:

P- *Quer casar comigo. Não é?*

Mariana- *Quer quer quer E S E ca.*

P- Por que você colocou *E S E* para *quer*?

Mariana- *Quer quer é E S E.*

P- Por que tem *E S E* no *quer*? Por que tem essas letrinhas ?

Mariana- Porque é *quer*. Aí é *Q E*.

P- Ah! é o *Q*, então?

Mariana- E o *E*.

P- Ah!

Mariana- *Q E quer ca ca* eu sei qual é o *ca C A casar V*. Vixe.

P- Deleta aqui oh.

Mariana- *Quer casar comi C O mi M I go go C*.

P- Isso. Por que você colocou *C A* e *V* para *casar*? Para escrever a palavrinha *casar*?

Mariana- *Ca C A sar V*.

P- Por que tem o *V* no *casar*?

Mariana- Porque é *casar sar V A*. O *V* e o *A*?

P- Você acha que tem o *V* e o *A* no *casar*?

Mariana- É esse mesmo.

P- Tá então vamos deixar. *Comigo*. Está certo *comigo*?

Mariana- Está.

P- Por que você usou as letrinhas *C O M I* e *C O* para escrever *comigo*?

Mariana- *Comigo go J O* aí.

P- É qual?

Mariana- *J O*

P- No lugar de qual?

Mariana- Dessa que eu tirei *J O*. (Diálogo- 04-10-2012).

Para a escrita da palavra *quer* Mariana grafava inicialmente **ESE**, em seguida quando pergunto sobre o motivo dela ter grafado **ESE** para *quer*, responde: *Quer quer é E S E*, mas quando insisto, ela responde: *Porque é quer*. *Aí é Q E*. Na palavra *casar*, ela grafava **CAV**, e ao ser indagada sobre o motivo de colocar o *V* no *casar*, responde: *Porque é casar sar V A*. *O V e o A?* A letra *V* ocupa o lugar de **SAR**, ocupa uma função espacial, mas qual seria o critério de escolha, por que não usou outra letra? Já na escrita da palavra *comigo* inicialmente, marcou **COMICO**, e ao ser questionada pronuncia *Comigo go J O*, deleta **CO** e insere **JO** no lugar (fig. 30).



Figura 30- Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Mariana (04-10-2012).

Durante as escolhas as crianças pedem para eu dar “dicas” sobre qual letra escolher. Os diálogos abaixo mostram um pouco disso.

P- *Cinderela* não é com *S*.

Mariana- Tia faz aquela brincadeirinha para saber a letra.

P- Tem no *Cristiane*.

Mariana- *C*?

P- Isso! Não é *S* é *C*. Agora tem uma letrinha no *Nicolau*.

Mariana- *N*? Sou boa de charadas.

P- Aqui oh entre o *I* e o *D*. Aqui no *Cinderela* esse *R* não é aqui, primeiro vem o *E*. Agora no *não* você colocou só o *N* e o *A*, está faltando uma letrinha no *não*?

Mariana- ão *C* e *O*.

P- *C* e *O* no ão?

Mariana- Sim.

P- Não. Está faltando uma letrinha só e tem no Nicolau.

Mariana- N? I? O?

P- É e no *não* tem o til. Qual é o til?

Mariana- Aqui.

P- Não. É esse aqui. (Diálogo 04-10-2012).

Na escrita da palavra *cinderela*, grafa *S* invés de *C* (fig. 31); na reescrita indico que não é com *S*; Mariana fala para fazer *brincadeira*, isto é, dar uma palavra conhecida visualmente pela aluna para diminuir as alternativas de letras para escolher. Então informo que a letra colocada no lugar do *S* em *Cinderela* está presente no nome da sua mãe e em seguida diz que a próxima tem no sobrenome dela; Mariana diz ser boa de charadas, por ter acertado qual era a letra.



Figura 31-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Mariana (04-10-2012).

É preciso ensinar a composição das letras na palavra e a etimologia. Dessa forma a escrita ganha autonomia em relação à oralidade. De acordo com Bajard (2012, p.13).

[...] a língua escrita possui um pequeno conjunto de unidades (os caracteres) capazes de terem efeito sobre o significado. É essa concepção da escrita que induz nossa abordagem do nome próprio com a criança pequena, que distingue duas pessoas distintas diante de Silvia e Sylvania, mesmo que a troca de “i” por “y” não altere a pronúncia. A substituição da letra provoca a mudança da pessoa referida. É por esse vínculo direto entre o caractere e o significado (não por sua correspondência com o som), que a escrita conquista ao mesmo tempo sua semelhança com a língua oral e paradoxalmente sua autonomia, ou seja, seu valor de linguagem.

Segundo o autor, em diversos casos, a troca de uma letra por outra não altera a pronúncia da palavra, mas altera o significado, porque os caracteres estabelecem ligação com o significado. São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas crianças no momento de decisão sobre qual letra colocar numa determinada palavra para que cumpra uma função. No momento da escrita, a criança “[...] deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 313). Conforme explicita Vigotski, a escrita é pensada e não pronunciada, por isso se torna tão complicado o ensino baseado apenas nos recursos fonológicos. Ao escolher as letras com base na função que ela exerce na palavra durante o ato discursivo, percebe-se que as escolhas feitas pelas crianças não seguem uma linearidade, portanto não se dão apenas pela oralidade, já que possuem mais elementos visuais.

Durante a reescrita da primeira história em quadrinhos José pede “dicas” para saber quais letras escolher. Isso pode ser observado nos três diálogos a seguir.

P- A gente coloca uma letrinha aí depois do *C*. Qual que é? No *Cebolinha*. Depois do *C*.

José- Depois do *C* o *D*. Dá dica!

P- No *Cebolinha* que você escreveu está faltando o *E*, o *N* e o *A*. Qual a posição dessas letras aí dentro? Você já colocou o *C*, o *B*, o *O*, o *L*, o *I* e o *H*. Onde vai o *E*, *N* e o *A* coloca aí para eu ver onde você vai colocar. São essas três letras.

José- Eu acho que é o *A*.

P- Onde que vai o *A*?

José- Aqui.

P- O *A* está depois do *C*? E o *E*?

José- Está depois. (Diálogo 09-05-2012).

Na escrita da palavra *Cebolinha* (fig. 32), soletro as letras que estão faltando e questiono quais as posições delas na palavra. Segundo Smolka, quando a professora durante o ato de escrever

[...] soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói. (SMOLKA, 2012 p. 57).

O conhecimento se constrói nos diálogos entre a criança e o *Outro*, neste caso, eu, e são nesses momentos de interação para grafar a escrita convencional, que é possível apontar e nomear as letras

[...] como instrumental necessário e convencional para se dizer as coisas por escrito. Desse modo ela vai informando sobre o lugar das letras nas palavras e vai esclarecendo sobre o “valor” das letras de acordo com a posição destas nas palavras (dependendo da posição, o valor do R muda, por exemplo). Ela trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e sua função, simultaneamente. (SMOLKA, 2012, p. 46).

De acordo com a autora, é a partir das informações recebidas na relação com o *Outro*, que a criança toma conhecimento do valor e da posição que as letras ocupam dentro de uma determinada palavra e com isso aprende ao mesmo tempo a função e a estrutura do sistema gráfico.



Figura 32-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (09-05-2012).

Para Geraldi (1996, p. 64).

Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Segundo o autor, somente aquele que reflete sobre a linguagem consegue se apropriar da língua, com todos os recursos linguísticos, repleta de sentido, já os que não fazem essa reflexão apenas se apropriam dos aspectos externos sem nenhuma compreensão, mas, conforme destaca Smolka,

[...] a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação. Assim sendo, as formas de interação nas escolas têm produzido tanto os alfabetizados quanto os considerados iletrados e analfabetos. Isto porque o processo de aquisição da escrita nas crianças se realiza não só na margem ou no percurso do “ilegível” para o legível, mas no espaço do “inter-dito”, da “ilegalidade”, da provocação até, na medida em que se processa nas tentativas de legitimação de diferentes modos de dizer pelo trabalho de escrever. (SMOLKA, 2012, p. 153-154).

A compreensão não é resultado de um trabalho individual do sujeito, mas da interação com outras pessoas. É na interação que o sujeito passa a refletir sobre os recursos linguísticos que serão utilizados para marcar a escrita convencional.

No diálogo abaixo, dialogamos sobre as letras presentes na palavra *aqui*. (fig. 33).

P- *Aqui* o que está faltando? Você colocou só o A, mas para escrever *aqui* estão faltando mais letras.

José- *Qui*. Aí não sei deu branco em tudo. *Aqui qui*

P- Você colocou só o A o que está faltando?

José- O Q e o I.

P- Tem uma letrinha aqui no meio. Qual que seria?

José- Dá dica!

P- É uma letrinha que acompanha o Q.

José- A B C D E F G H I J K. L? M quando eu passar você fala A B C D E F G H I J K L M N aí eu não lembro mais.

P- Não lembra o alfabeto. Oh! Deixa eu ver onde tem essa letrinha. Vamos lá no seu nome.

José- José. Está no João ou no Pedro?

P- Nenhum dos dois.

José- Ah!

P- Qual o resto do sobrenome.

José- Saturnino Fujimoto.

P- Tem nesse, hein!

José- Qual?

P- Saturnino.

José- O S? o T? o U?

P- Isso!

José- Onde eu ponho o U?

P- Onde você acha que coloca antes do I ou depois do I?

José- Antes do I.

P- Então coloca. (Diálogo- 09-05-2012).

Nas observações de José, pode se observar que ele recorre à sequência alfabética com objetivo de encontrar a letra *U* que faltava para compor a palavra *que*, mas parou na letra *N*, pois não se lembrava das demais. Isso mostra as dificuldades enfrentadas pelas crianças, quando as letras não estão presentes em uma palavra conhecida por elas, uma vez que tem que escolher uma entre as 26 do alfabeto. Houve momentos em que reduzi a quantidade de letras para que as crianças pudessem realizar suas escolhas. Uma das maneiras foi a de recorrer à fonte *nome*, quando falo que a letra procurada para compor a palavra *aqui* tem no sobrenome de José; ao localizar a letra discutimos a posição dela dentro da palavra.

Nesse processo de grafar as letras, as crianças utilizam diversos recursos, portanto não se restringem aos aspectos fonológicos. É possível destacar que um desses recursos é a escolha com base na função das letras durante o ato discursivo. De acordo com Arena, Arena e Santos

Como unidade da palavra, a letra teria, na sua construção, uma função a cumprir, uma posição a ocupar, uma relação a estabelecer com as demais, em ação dinâmica. Não seria, por essa razão, um elemento estritamente técnico. Essa função, nem sempre ensinada, porque não compreendida, acaba por ser descoberta pela criança quando reelabora dados fornecidos pelo adulto que ensina. Deste modo, a letra com função preserva a propriedade do todo, da palavra, do significado, do discurso. (ARENA; ARENA; SANTOS, 2011, p. 69).

A escrita é um ato cultural, portanto sua apropriação, não se resume à aquisição dos aspectos técnicos, mas à apropriação de um instrumento construído socialmente. Do mesmo modo, a escolha de uma determinada letra não se dá de maneira isolada, porque deixaria de ser unidade e se tornaria apenas um elemento técnico. A hipótese aqui defendida é a de que a letra

[...] não seria apenas um sinal gráfico ao vincular-se a uma palavra, e a palavra, ao ser decomposta em unidades, tem na letra uma efetiva unidade por preservar nela as propriedades gráficas e semânticas do todo, isto é da palavra. Para preservar sua condição de unidade, a letra deveria preservar, durante o ato de escrever e de ler, a sua *função*. A *função* da letra não é ensinada pelo docente nas ações pedagógicas costumeiras, porque se trata de um conceito abstrato, de difícil apreensão por quem ensina e por quem aprende. (ARENA; ARENA; SANTOS, 2011, p. 70).

Ao escolher uma letra com base na função que ela ocupa na palavra, ela se constitui como unidade. O conceito de unidade pode ser definido como “[...] um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo, e concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VIGOTSKY, 2009a, p. 8). A letra como unidade preserva as propriedades do todo e se torna viva “[...] uma unidade de um todo só é unidade desse todo ao preservar nela própria as propriedades do todo. Tomam-se aqui, o texto e os enunciados como o todo e a letra como parte desse todo. (ARENA; ARENA; SANTOS, 2011, p. 68). Os autores destacam as letras como parte do todo, que seria o texto e os enunciados, sendo assim as escolhas das letras com sentido só podem ser feitas durante o ato discursivo. Quanto à palavra, convém enfatizar que ela só tem sentido no conjunto, e o sentido de uma palavra é dado na relação com outras palavras, do mesmo modo ocorre com a letra, pois ela “[...] ocupa um lugar na palavra, entre as demais, e opera, com elas, para constituir a palavra em um enunciado”. Portanto, é esse vínculo com a palavra numa situação discursiva que torna a letra uma unidade, pois fora disso “[...] restará apenas a materialidade, destituída de sentido”. A escolha das letras devem ser feitas dentro de uma situação real de escrita, levando em conta o ato discursivo. Segundo os autores “A destituição de sentido destruiria o todo, portanto a palavra que levaria a letra a ser considerada apenas um elemento e não uma unidade, apenas uma marca gráfica, não um grafema.” (ARENA; ARENA; SANTOS, 2011, p. 71). As escolhas das letras com base na sua materialidade não preservam o sentido, mas apenas os aspectos técnicos.

Na escrita da palavra *fim* grafada **fini**, José também pede *dica* para escolher a última letra, durante a reescrita de sua primeira história (fig. 33):

P- Você escreveu o *fim* desse jeito. Como que é o *fim*?

José- *fim* o F e o I.

P- Isso!

José- O F e o I pronto!

P- Está faltando uma letrinha só aí?

José- Ah! Dá dica.

P- Vamos pensar e ver qual que é. Oh! É o *M* ou o *N* que está faltando?

José- O *M* ou o *N*?

P- Está procurando na lousa, né?

José- É.

P- Oh! Tem na lousa.

José- O *y*?

P- Lá em cima.

José- O *C*? o *D*? o *U*? o *M*?

P- É

José- Pode pôr?

P- Pode. Você foi procurar na lousa, mas as letrinhas estão todas aqui. Não é mais fácil? Por que você foi procurar na lousa?

José- Porque ficou mais fácil, as letras estão maiores.

P- Estão maiores ou tem menos letras?

José- Tem menos letras.

P- Ah! Sim. (09-05-2012).

Mesmo diante da resposta de que a última letra era *M* ou *N*, José busca apoio em outras palavras escritas na lousa. Ao ser questionado sobre isso, responde que ficara mais fácil, porque as letras eram maiores, mas pergunto: *Estão maiores ou tem menos letras?* Ele conclui que, na verdade, havia *menos letras*.



Figura 33-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (09-05-2012).

A palavra *convidar*, presente na fala da personagem Mônica, na primeira história de José é o tema de discussão: (fig. 34).

José- O que era mesmo? *Vou*.

P- Como que é?

José- *Vou*. Cadê o *V*? *Vou vou com*. Aí como é *com*? *Com com com com*.

P- Quais letrinhas você acha que vai no *convidar*?

José- *Com*. Eu acho que é o *E*, o *D*, o *O* e o *A* com tilzinho e o *N*.

P- É. Por que você acha que vão essas letras no *convidar*?

José- Por quê? Ah! Não sei.

P- Tenta me explicar por que você acha que vão essas letrinhas o *E*, o *D*, o *O* e o *A* com tilzinho para escrever *com*?

José- Não sei. Vou por assim, depois a gente vê se está errado ou não.

P- Está bom então. (Diálogo- 02-05-2012).

Na escrita da palavra *com*, José grafa **E O D O Ã**. Ao ser questionado sobre a escolha, disse que não sabia explicar, mas que iria deixar assim mesmo e depois voltaria para saber se estava certo ou não. José compreende que o processo de escrita não fica pronto de imediato, e que é preciso voltar ao escrito para torná-lo compreensível para os possíveis leitores.



Figura 34-Trechos da escrita da primeira história em quadrinhos de José (02-05-2012).

Pode-se destacar que a criança, quando está escrevendo, não tem como referência apenas os aspectos fonológicos e fonéticos, mas tem, sobretudo, os aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos. Durante o processo de escrita a criança se apropria do sistema linguístico nos seus diversos aspectos. De acordo com Luria (1988, p. 180).

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra.

Nesse sentido, o aperfeiçoamento não ocorre de maneira linear; a criança utiliza diversos recursos na apropriação desse sistema tão complexo que é a linguagem escrita. Segundo Smolka,

[...] a lógica da correspondência ou o ritmo entonacional – não dá conta de explicar a produção escrita da criança. O movimento discursivo – oral, escrito, como atividade mental – também não é linear e transparente. O que vemos são motivos e “lógicas” diferentes interferindo/ atuando/constituindo diferentes momentos dessa produção. (SMOLKA, 1994, p. 57).

Durante o processo de grafar as marcas no papel, as crianças não utilizam apenas um recurso para escolher as letras que serão grafadas. A explicação baseada na fonética não é suficiente para explicar o processo de escrita da criança.

5.3 Escolhas das letras com critérios baseados nos fonemas

Ao longo do processo de escrever, diversos fonemas e sílabas são pronunciadas pelas crianças, entretanto, ao grafar, elas fazem escolhas por letras ou sílabas não correspondentes. Segundo Lisboa (2011, não paginado).

Há letras que podem corresponder a sequências de sons <x> = [ks] táxi. Há sons que podem ser representados por várias letras (ou sequências de letras) [s] sinto – cinto – peça – missa. Há letras que não estão associadas a nenhum som <h> homem – húmido <n> dente. Há sons que são representados por conjuntos de duas letras (dígrafos) <ch> = [ʃ] chuva <nh> = [ɲ] manhã <lh> = [ʎ] folha. Há letras que representam mais do que um som (fonema) <s> casa - saco – pasta – vesgo <x> táxi – exame – Xavier – próximo. (LISBOA, 2011, não paginado).

De acordo com o autor, existem diferenças significativas entre a pronúncia e a grafia de diversas palavras do português. A criança pode ter como referência a língua escrita, em vez de se apoiar no seu registro linguístico oral ou no de seu professor, uma vez que a relação entre som-letra/fonema-grafema não apresenta confiabilidade. Seria necessário ensinar a composição das letras e a etimologia, pois “[...] Nalguns casos, as grafias conservam aspectos da etimologia das palavras ou da história da língua, que não têm correspondência direta na pronúncia contemporânea.” (LISBOA, 2011, não paginado). Dessa forma a escrita ganha autonomia em relação à oralidade.

Durante as escritas das cartas e das histórias em quadrinhos, as crianças se apoiam na oralidade para realizar suas escolhas, mas, por vezes, não grafam aquilo que fora pronunciado. Cabe ressaltar que essa fonte de busca faz parte da tradição escolar e é a mais incentivada por professores durante o processo de alfabetização, porém, não significa que é a mais apropriada, uma vez que a língua possui muitos componentes logográficos em vez de se limitar apenas aos fonográficos. Segundo Cardoso, o fato

[...] de a criança vir de um mundo predominantemente oral emergem muitos outros aspectos que vão além de, simplesmente, ela se

acostumar à escrita ou passar por uma aprendizagem associativa (fonologia/ ortografia). (CARDOSO, 2000, p. 19-20).

Mesmo mergulhada no mundo predominantemente oral, a criança se apropria da língua escrita como processo distinto da língua oral. Segundo Bajard “O sistema sonoro (fonológico) da língua também é complexo; por isso ele é abordado paralelamente fora da escrita a partir da poesia”, mas “No entanto, quando a criança descobre uma dessas relações, a observação é destacada e elogiada pelo mestre, pois é uma particularidade da escrita alfabética.” (BAJARD, 2012, p. 80-81).

Na escola, a relação entre oral e escrito é mais incentivada pelos professores e uma das hipóteses é de que seria a forma mais fácil para se chegar à escrita convencional, mas fazer relação entre os dois sistemas não é simples, pelo contrário, é uma tarefa difícil. O que falta então é conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças ao tentar grafar a escrita com base apenas na correspondência fonética.

A busca com base na oralidade para escolher as letras pode ser observada na fala de José durante a escrita de sua primeira carta:

P- *Minha escola é legal e aí?*

José- *Espaço eu go go go go e o C e o O?*

P- *No gosto?*

José- *É.*

P- *O que você acha?*

José- *Go to to to to gosto de o D e o E bri bri bri bri bri bri bri bri como é que é brincar?*

P- *Do seu jeito. Lembra que a gente combinou que você vai escrever do seu jeito e aí a gente vai arrumar depois. Passar a limpo depois. (Diálogo 06-06-2012).*

Ao escolher as letras para escrever o enunciado *Eu gosto de brincar de esconde-esconde*, José busca apoio no conjunto de letras conhecido pelos professores como *família silábica*. Mas isso não é suficiente para que ele faça suas escolhas. Quando tenta escrever a palavra *gosto*, pronuncia *go go go go*, desmonta essa sílaba em *C* e *O* acrescida de *T O* e grava **COTO** (fig. 35). Por que será que isso ocorre? Será que ele não aprendeu a estabelecer relação entre a oralidade e a escrita?

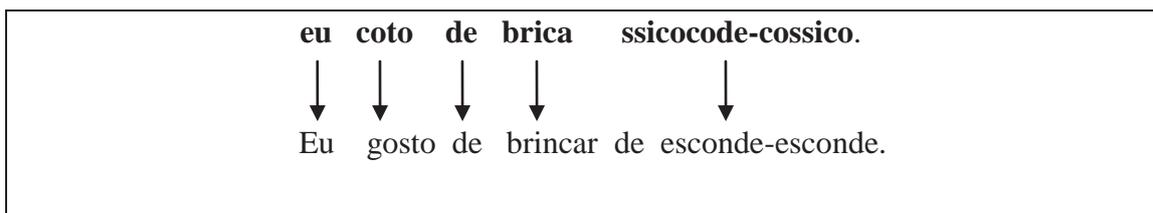


Figura 35- Trechos da primeira carta escrita por José (06-06-2012).

De acordo com Smolka

Com todas as hesitações, trocas e tentativas ortográficas, a criança escreve o que ela quer ou precisa dizer. Ela revela o esforço de “estruturação deliberada do fluir de significado.”. Sua escrita, no entanto, aponta as marcas de um método de alfabetização concentrado na silabação e na palavrção, o que produz um excesso de segmentação que interrompe o fluxo da própria escrita. (SMOLKA, 2012, p. 148).

Apesar dos equívocos praticados pelas crianças na tentativa de grafar, o que mais importa é que elas escrevem com sentido e com a intenção dirigida para o outro. Conforme destaca a autora, diante dos indícios deixados por elas, podem ser observadas as marcas do ensino baseado na composição silábica e na palavrção.

José se baseia na oralidade para grafar a nasalidade na palavra *chamo*.

José - *Eu me chamo José.*

P- Muito bem.

José- Espaço.

P- Vai lá.

José - *Eu me M E cham cham cham. O C com cedilha?*

P- Você acha que é o C com cedilha no *chamo*?

José- Ahan.

P- Então coloca.

José - C cedilha o A. O A com til. (Diálogo 06-06-2012).

Para grafar o enunciado *Eu me chamo José*, mais especificamente a palavra *chamo*, José pronuncia *Eu me M E cham cham cham* e grafa o Ç, em seguida grafa o A com til (fig. 36). A troca da terminação *am* por *ã*, reflete a influência da oralidade no processo de escrita. Portanto, José utiliza o til para marcar a nasalidade, uma vez que “As letras <m> e <n> podem não corresponder a som nenhum, mas associar-se a uma vogal para marcar nasalidade.” (LISBOA, 2011, não paginado).

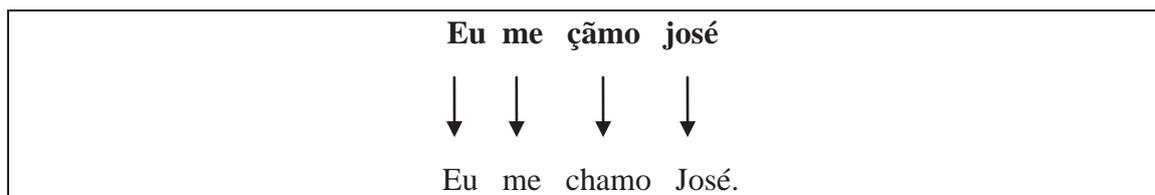


Figura 36- Trechos da primeira carta escrita por José. (06-06-2012).

Se a criança tiver como base apenas os recursos fonológicos, com certeza não irá ter sucesso na própria escola que a ensinou a fazer isso. De acordo com Vigotski (2009a, p. 312-313).

[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material.

Segundo o autor, a escrita não é mera transcrição da oralidade, mas um instrumento do pensamento. Dessa perspectiva, pronunciar fonemas e sílabas, mas não os grafar, ou grafar, mas não os pronunciar, evidencia as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas crianças no momento de grafar. Na reescrita da primeira carta, Victor se lembrou que seu aniversário era em *janeiro* e não em *junho* como havia colocado na primeira escrita; então resolve alterar.

P- Escrever *janeiro*

Victor- Como que é?

P- *Janeiro*. Como escreve *Janeiro*?

Victor- É o *U* e o *C*?

P- *Janeiro*, como escreve?

Victor- Não me lembro. *Janeiro J A*.

P- Vamos lá, coloca!

Victor- *Ja ja ne*.

P- *Janeiro*, está certo?

Victor- Eu acho que está. Não?

P- Pensa aí na palavra, como escreve *janeiro*?

Victor- *Ja ja J A ja je ji jo ju ja janeiro ja*.

P- *Janeiro*. Você colocou o *ja* qual está faltando ali?

Victor- *R O*?

P- *R O* tem. Agora aqui, oh! Faltam três letrinhas.

Victor- *Ja ja ne N E*.

P- Falta uma letrinha que tem no *Marília*, entre o *E* e o *R*.

Victor- *Marília*. E não me lembro agora. (Diálogo 15-08-2012).

Para escrever a palavra *janeiro* presente no enunciado *Eu me chamo Victor, tenho 8 anos e faço 9 em 16 de janeiro*. Victor pergunta se são as letras *U* e *C*? Mas quando pergunto novamente, ele diz que é o *JA*. Ao ser questionado se estava certo, ele diz *Eu acho que está. Não?*. Quando peço para ele pensar na palavra, ele pronuncia *Ja ja JA ja je ji jo ju ju ja janeiro ja* e em seguida grafa **R O**. Grafou **J A R O** para a palavra *janeiro*. Ele utiliza a mesma fonte de busca, mas para grafar a palavra *gosto*.

P- Como que é o *gosto*?

Victor- Parece que é o *CO*.

P- É *CO* no *gosto*?

Victor- Eu acho.

P- Você acha? Não é o *CO*. Tem o *O*, mas tem outra letrinha na frente.

Victor- *S*? Não *HO*, não é? *HOCO ja je JA ja je jo ju co*.

P- *Gosto*. Tem no gato.

B- No *gato GO*.

P- É. (Diálogo 15-08-2012).

Durante a reescrita do enunciado *Eu gosto de brincar de perua e você gosta de brincar?* Victor grafou apenas **TO**, mas quando pergunto como é a palavra *gosto*, ele diz que parece ser o **CO**; em seguida ela diz que não tem o *C*, então ele pronuncia *S*. Não *HO*, não é? *HOCO ja je JA ja je jo ju co.*, mas não grafa nada. Nesse momento recorro à palavra *gato* conhecida visualmente por ele e então grafa **GO**. Segundo Mayrink-Sabinson

Muito antes de a criança entender o princípio alfabético da escrita encontram-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a. (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 59).

Nem sempre os critérios utilizados pelas crianças são visíveis para os adultos, mas isso não significa que elas não reflitam sobre a língua escrita. Diante de indas e vindas, elas a modificam e sua ação também é modificada durante esse processo. José procede da mesma maneira que Victor durante a escrita de sua primeira carta:

P- Lembra o que você iria escrever?

José - *Ja ja ja ja O J e o A fica ga ga gue gui go gu gão ja ja ja je ji jo ju jão ja já*. É o *J* e o *A*. Não.

- P-** Se não é o *J* e o *A* pode ser qual?
José - O *J* e o *I ja je ji ja ja ja ja ja ja* o *A*? Eu não sei.
P- Como você acha que é coloca do seu jeito a gente vai mexer depois.
José - *Já*.
P- Como você acha que é o *já*?
José- Não sei o *H*, não (digita o *H*, mas apaga). Acho que é *H*. Esquece o *já*.
P- E como você vai escrever, então?
José- Eu não sei o *já*.
P- Você não vai escrever o *já*? Então você vai escrever o quê?
José- Estou tentando escrever *você já já veio aqui em Marília*?
P- Faz o *já* do seu jeito, qual você acha que é?
José - Vou colocar o *Z* e o *A*. (Diálogo -06-06-2012).

Na escrita do enunciado *Você já veio para Marília*? José se apoia tanto na composição silábica *ja je ji Jo ju jão* quanto no *ga gue gui go gu guão* para encontrar *J* presente na palavra *já*. Durante o diálogo, ele diz ser o *H*, mas desiste e resolve abandonar o *já*, porém quando o autorizo a grafar do seu jeito, deixa de se basear na oralidade e decide grafar **Z A**: o enunciado é grafado **Vocêzaveio marília?**. A troca entre *J* por *Z* também pode ser observada na fala de Victor.

- P-** *Eu já conheço sua cidade*. Como é o *já*?
Victor- *S?* Já **Z A** . **J A**.
P- **Z A** ou **J A**?
Victor- **J A J**. Cadê o *J*? **J A** . (Diálogo 15-08-2012).

Na escrita de sua primeira carta, Victor marca o enunciado *Eu já conheço sua cidade* como **ESACOSIDE**; na reescrita repete o *S* marcado na primeira, mas fica na dúvida entre as letras **Z A** e **J A**, mas faz a opção por **J A**. Tanto José quanto Victor utilizam a mesma fonte de busca que é a sonoridade – ambas são fonemas fricativos, mas um é surdo e o outro sonoro, para grafar a palavra *já*, só que um grafa **Z A** e o outro **J A**. Os dados revelam que apesar de utilizar a mesma fonte de busca, existe a singularidade em cada escolha realizada pelas crianças. Os dados não permitem generalizações, uma vez que

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 22).

Não há generalizações, porque conforme destaca a autora, a escolha é particular e no contato com a escrita o sujeito reconstrói sua história com a linguagem, mas alguns dos recursos utilizados para grafar a escrita convencional indicam resquícios do ensino baseado nas cartilhas sintéticas. Segundo Barbosa (1994, p. 55), as cartilhas sintéticas tinham como foco trabalhar a soletração e silabação; o processo desse ensino se iniciava

[...] pela apresentação das vogais (norma seguida pela maioria das cartilhas). Em seguida, combinando-se as vogais, trabalham-se os ditongos e tritongos. Passa-se a seguir para as combinações das vogais com as consoantes, dirigindo-se então o ensino para o estudo das “*famílias silábicas*” resultantes dessas combinações. As palavras surgem da combinatória das famílias silábicas já conhecidas. Passa-se, enfim, para a fase de fixação através de exercícios repetitivos. (BARBOSA, 1994, p. 55, grifo nosso).

Esse tipo de ensino enfatizado pela cartilha, ainda que de forma “mascarada”, está presente nas aulas de alfabetização. Segundo Barbosa (1994, p. 54), com base nas metodologias tradicionais, a cartilha parte do pressuposto que durante o processo de codificação a criança aprende a escrever. Concebida assim, a aprendizagem da escrita se restringe à mera junção de *sílabas*. De acordo com Smolka,

As crianças usam os termos “letra”, “sílabas”, “palavra”, “oração” indistintamente, e indicam não terem esclarecimentos sobre isso: muitas vezes, as letras são apresentadas por “desenhos”, por associações figurativas ou sonoras – “C” é “a onda vai”; “e” é a “tromba do elefante”; “a” é “abelhinha”. Muitas vezes, também letras e sílabas são confundidas: o “C” não é “ce”, é o “ca” do cavalo; o “M” não é “eme”, é o “ma” do macaco; o “lha” não é “ele, agá, a”, é o “lha” do palhaço. Ora, temos observado que isto, em muitos casos, dificulta a compreensão do mecanismo da escrita (na medida em que é ensinado como “método” deixando de funcionar como referência). Evidencia uma grande confusão entre “imagem” e representação gráfica e escrita, no que diz respeito ao ensino por parte dos professores [...]. (SMOLKA, 2012, p. 32).

De acordo com a autora, quando se utiliza o método da silabação, ocorre uma confusão entre letras e sílabas e isso dificulta a compreensão das estruturas da escrita, uma vez que é ensinado como método e não como referência. Diante disso, a autora destaca que “Quanto menos conhecimento específico sobre a linguagem escrita

(metalinguístico) a criança tem, mais noção da funcionalidade da linguagem escrita ele demonstra.” (SMOLKA, 2012, p. 32).

Victor, na escrita da saudação ao responder a carta recebida da amiga, encontra dificuldades:

- Victor-** *Oi*, mas não sei escrever *oi*. *Oi* queria letra de mão *Oi*.
P- Essa é minúscula.
Victor- E a outra?
P- Minúscula e maiúscula. Você prefere o quê?
Victor- Letra de mão
P- A gente acha depois uma parecida, tá bom?
Victor- *Oi Júlia*, não sei escrever.
P- Sabe sim. Como escreve *Júlia*?
Victor- J U Júlia ((pegou a carta recebida e copiou o *Oi* e o nome *Júlia*)).
P- E aí *Oi Júlia*. O que mais? Não quer responder, eu dou a sua carta para outro amiguinho responder. Aí a *Júlia* não vai receber a sua carta. O Victor não quis responder a gente mandou outro amigo, pode ser?
Victor- Não. (Diálogo- 04- 10-2012).

Ao tentar escrever *Oi Júlia*, Victor diz não saber escrever o ditongo *oi*. O que aparentemente parece mais simples é mais difícil, como é o caso de um ditongo ensinado nas primeiras páginas da cartilha Caminho Suave. Diante da dificuldade, Victor se volta para a carta recebida e copia o ditongo *oi* e o nome de sua amiga. Cabe ressaltar que essas escolhas são importantes para que a criança se aproprie da grafia convencional, mas o foco é a escrita para o *Outro*, uma vez que é ele quem orienta todo o processo. Quando Victor copia as letras *O* e *I* para grafar o ditongo *oi*, se diferencia da maneira como esse é encontrado nas cartilhas, pois nelas a criança sente que “[...] seu espaço é restrito, a criança se ‘escolhe’, se ‘esconde’, se anula. Não produz, mas reproduz o que a cartilha sugere, e esforça-se para compreender o que é proposto.”, pois atravança o espaço da linguagem “[...] enquanto constitutiva das interações entre os homens e em constante construção, deixa de ser considerada, é totalmente ignorada, para dar lugar a uma linguagem congelada, artificial [...]” (AMÂNCIO, 2002, p. 186-188).

O método de soletração e silabação é constantemente enfatizado pelos professores no ensino da língua escrita, mas atrapalha a criança no momento de suas escolhas, uma vez que ela busca apoio na oralidade com base na composição silábica, mas não a transcreve. A oralidade não parece ser o caminho mais indicado para que as

crianças se apropriem de todos os caracteres utilizados na escrita convencional. De acordo com Vigotski, a escrita

[...] nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita 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).

Não seria conveniente afirmar que as escolhas realizadas pelas crianças no momento em que estão escrevendo são orientadas apenas pela oralidade. Mesmo pronunciando as *sílabas*, Victor não consegue realizar suas escolhas e nem tampouco grafá-las:

P- *Dos meus irmãos, não é?*

Victor- *Do meu ar er ir or meu ar er do do me me me me M E dos dos meus E dos meus meus meus meu er. Como escreve irmãos?*

P- *Irmão, a primeira letra do irmão tem no Marília.*

Victor- *Ma ((olha no uniforme da escola)) ir ma me mi. Não sei.*

P- *Ma me mi?*

Victor- *Ma me mi mo.*

P- *O que que é isso? Por que você falou ma me mi mo?*

Victor- *Ma me mi mo mu ar er ir or ur.*

P- *Existe o ar er ir or ur?*

Victor- *Ahan.*

P- *Onde você viu?*

Victor- *Eu que estou falando. (Diálogo 05-12-2012).*

Para grafar o enunciado *Eu ajudo a minha mãe a cuidar dos meus irmãos e do meu primo* durante a resposta da segunda carta recebida, Victor pronuncia: *Do meu ar er ir or meu ar er do do me me me me M E dos dos meus E dos meus meus meus meu er* e, em seguida pergunta: *Como escreve irmãos?*. Eu disse que a primeira letra estava presente na palavra *Marília*; ele olha para a palavra em seu uniforme, mas prossegue pronunciando as *sílabas*. Mesmo tentando desviar o foco de Victor das *sílabas* para a busca das letras na própria escrita, ele insiste em se basear nesse recurso utilizado pela escola, mas sem muito sucesso. Eu o ajudo na escrita da palavra *irmão*, dizendo em quais palavras poderiam ser encontradas as letras para que ele pudesse grafá-la convencionalmente. (fig. 37).

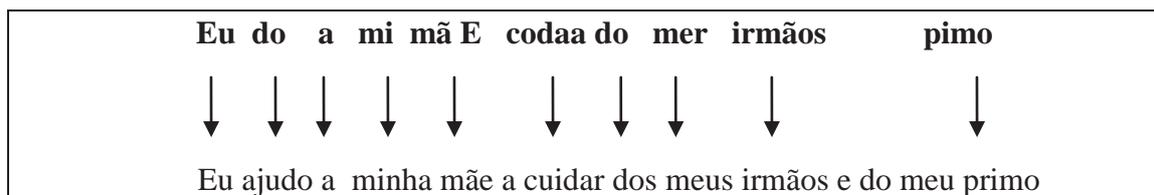


Figura 37- Trechos da primeira carta escrita por Victor. (05-12-2012).

As escolhas realizadas pelas crianças não são padronizadas e elas não conseguem explicar os motivos:

P- No *tenho* você colocou *T E L H O* , por que você colocou essas letrinhas?

Victor- não sei.

P- *Tenho* não é *L H*.

Victor- Não é?

P- O que que é?

Victor- *Tenho N O* ?

P- *N*?

Victor- *N O*

P- Só *N O* ?

Victor- *Tenho tenho N H O*?

P- Isso! Eu tenho oito anos.

Victor- *Nha nhe nhi nho nhu na ne ni no nu*. (Diálogo 05-12-2012).

Na reescrita da palavra *tenho* presente no enunciado *eu tenho 8 anos*, Victor grafa **Eutelho8anos**. Quando perguntei sobre o motivo de ter colocado as letras *T E L H O* para *tenho*, diz que não sabe. No momento em que insisto, ele diz que era o *N H O* e, no fim pronuncia *Nha nhe nhi nho nhu na ne ni no nu*.

Durante a primeira escrita da carta recebida, José justifica o motivo de buscar apoio nas *sílabas*:

P- *Você veio ao parque*.

José - *Parque de*.

P-Parque. *Você tinha colocado o Q e o E você apagou e colocou o Q o U e o E no que. Agora está certo?*

José - *Está. Ainda bem que você perguntou isso, porque já sabia, a pro ensinou.*

P- *Já veio ao parque*.

José - *Parque de di de é da de di do du dão* , mas agora eu não sei. *De diversão?*

P- *Por que você falou da de di do du dão?*

José - *Eu estava confuso nessa parte. Aí eu falei da de di do du.*

P- *Para saber o quê?*

José - *Não sei.*

P-O *que você queria saber?*

José - *Se era di ou de.*

P- *Em qual palavrinha?*

José - *Diversão*

P- E qual que é?
 José – *Di*. (Diálogo 17-10-2012).

Na escrita do enunciado *Você já foi no parque de diversão?* José pronuncia *parque de di de é da de di do du dão* para escrever a palavra *diversão*. Quando pergunto: *Por que você falou da de di do du dão?* ele responde que estava confuso, por isso buscou apoio nas *sílabas*. Diante da dificuldade em saber se a palavra *diversão* se iniciava com *di* ou *de*, José recorre à família silábica, mas isso não o ajuda a definir as letras corretas (fig. 38). Após ter pronunciado as sílabas, pergunto: *O que você queria saber?*. Ele responde que queria saber se escrevia com *di* ou *de*. Pergunto qual palavra que ele estava tentando escrever e ele pronuncia *diversão*. Em seguida diz que é com *di*. Em alguns casos a pronúncia ajuda a criança a grafar convencionalmente, pois “Existem diversas combinações entre a letra e seu valor sonoro.” (BAJARD, 2012, p. 81), mas essa relação não deve ser o foco para o ensino da escrita convencional.

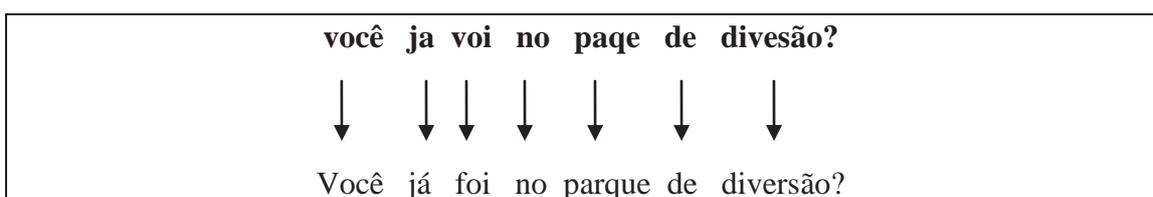


Figura 38- Trechos da primeira carta escrita por José. (17-10-2012).

Quase sempre a criança se frustra ao tentar se basear na oralidade para realizar suas escolhas de acordo com a convenção social. Isso acontece porque

A consciência e a intenção também orientam desde o início a linguagem escrita na criança. Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego. (VIGOTSKI, 2009a, p. 318).

Segundo o autor, desde cedo a criança se apropria da língua escrita de forma consciente, portanto todo o processo é orientado pela consciência e pelo sentido, mas o mesmo não ocorre com a língua oral, uma vez que a criança não tem consciência de todo o processo da fala.

Na escrita da primeira carta, Victor demonstra não ter consciência de todos os sons pronunciados, uma vez que pronuncia alguns fonemas, mas não os grafa.

P- Isso! *Faço*.
Victor - *So S O*.
P- Faço nove em julho, né?
Victor- *E I eu faço em em ju J U*, né?
P- Isso!
Victor- *J U junho é o R*, né? *Nho nho é R*, não é?
P- Coloca o que você acha que é. Depois a gente vai arrumar.
Victor- *Nho R O*. (Diálogo 01-06-2012).

Para escrever a palavra *junho*, presente no enunciado *tenho 8 anos e faço 9 em junho*. Victor pronuncia *E I eu faço em em ju J U*. Pronuncia a sílaba *ju*, desmonta em *J U*, mas não grafa. Em seguida volta a pronunciar *J U junho é o R*, né? *Nho nho é R* e grafa **R O**. A grafia difere do que Victor pronunciou. (fig. 39). Há indícios de que quando a criança tem como base a correspondência fonética, ela se distancia da busca baseada na configuração visual das palavras, da ortografia. Segundo Lisboa “Apesar de o português ter um sistema de escrita alfabético, não existe uma correspondência direta entre letra-som e entre som-letra!”, uma vez que “As letras, na ortografia do português, podem corresponder a vários sons.” (LISBOA, 2011, não paginado).

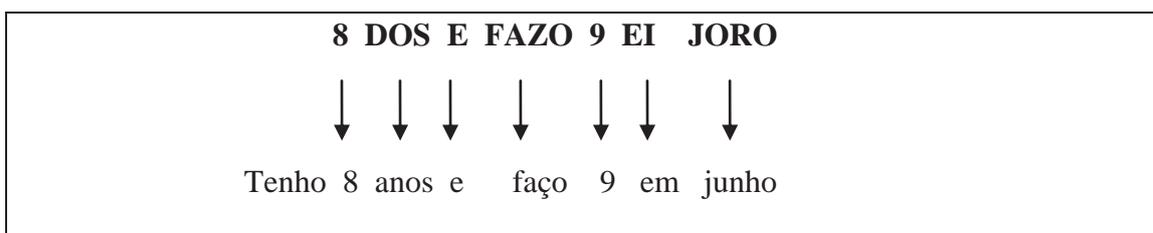


Figura 39- Trechos da primeira carta escrita por Victor. (01-06-2012).

Mesmo não existindo uma relação fiel entre oralidade e escrita, a escola insiste em focar apenas esse aspecto na hora de ensinar as crianças a grafar:

B- *Mari L é o L*, não é? *L I A*. Agora tem que colocar o número?
P- *Marília*. Que dia é hoje?
Victor- dia 04.
P- 04.
Victor- Do 10.
P- Vamos colocar *outubro*, está bom?
Victor- *4 de*, cadê o *D*? É *T* ou *D*?

P- Qual você acha que é?

Victor- *De outu tu T U outubro bro B e O outubro de 2012.* (Diálogo-04-10-2012).

Para grafar a palavra *outubro*, presente no cabeçalho *Marília, 4 de outubro de 2012*, na escrita de sua primeira carta, Victor reduz as possibilidades de escolhas entre *T* e *D*, mas na hora de tomar decisão se baseia no fonema. Isso pode ser observado em sua fala *De outu tu T U outubro bro B e O outubro de 2012*. Ele pronuncia a sílaba *tu* desmonta em *T U* e grafa. Em seguida pronuncia *bro*, mas grafa apenas **B O** (fig. 40).

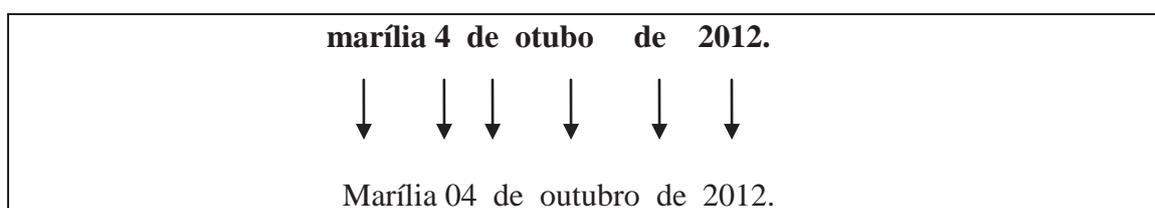


Figura 40- Trechos da primeira carta escrita por Victor. (04-10-2012).

Com base no diálogo e na figura 40, é possível perceber que Victor busca apoio no oral para fazer as escolhas e em outros utiliza a informação gráfica, como na escrita da palavra *Marília*. Durante o trabalho de escrita “[...] começa a emergir a deliberação – atenção, consciência – do texto. Enquanto realiza esse trabalho oralmente, a criança grafa no papel algumas marcas da fala.” (SMOLKA, 1994, p. 54). Em outros momentos ela utiliza “conhecimentos da convenção.” (SMOLKA, 1994, p. 55), mas, elas ficam presas à relação entre sons e letras, isso acontece, porque “[...] 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). O diálogo seguinte registra repetições de atos e gestos praticados em sala de aula.

Mariana - Um acentinho no *E*, mas não consigo fazer.

P- Tem um acentinho no *E*, mas você não consegue fazer?

Mariana – É.

P- Em qual letrinha tem acento?

Mariana – É.

P- No *quero*?

Mariana - É vai ficar *qué*, porque tem acento.

P- O *que* tem acentinho? Só que no *quero* não tem. Oh! A próxima do *quero* é o *O*. Eu *quero ser*. Como é o *ser*? Qual outra letrinha acompanha o *ser*?

Mariana - Outra?

P- *Quero ser*. Você colocou o *C* quais letrinhas estão faltando no *ser*?

Mariana - Vai pensa, pensa, pensa, pensa.

P- Vamos lá como é o *ser*? Oh! No *ser* a gente coloca o *S*, o *E* e o *R*.
Quero ser sua. Como é o *sua*?

Mariana - o *S*.

P- Tem o *W* no *sua*?

Mariana - Não. (Diálogo 13-06-2012).

Na reescrita do enunciado *Eu quero ser sua amiga*, presente em sua primeira carta, Mariana tem como base a regra fonética ensinada pela escola para grafar a palavra *quero*. Durante o diálogo, diz que tem um acento no *que* para ficar *qué*; nesse momento a referência deixa de ser o caractere da escrita e passa a ser a correspondência fonética. No diálogo de Victor, isso também pode ser observado.

P- *Pega uma colher de pau*.

Victor- *Pe pe pe*.

P- *Uma colher de pau*.

Victor- *Pe pe pe pe o P e o É*

P- Como é o *pega*?

Victor- É o *P*.

P- Você tinha colocado, mas no *pega* não tem acento no *e*.

Victor- Fica *pega* fica o *pé* fica *pé*.

P- *Pega*, mas não tem acento no *e*.

Victor- Não tem?

P- Não. (Diálogo 07-11-2012).

Durante a reescrita da resposta da primeira carta recebida, Victor grafa **abricaedescetsteumpéumpote eumcolde** para o enunciado *A brincadeira é o seguinte: pega uma colher de pau e um pote*. Ao ser questionado sobre o acento colocado na palavra *pega*, justifica que colocara o acento para ficar *pé*. Eu disse que na palavra *pega* não havia acento, mas Victor não se convence e pergunta: *Não tem?!!* Quando confirmo, ele grafa sem o acento. A escolha do acento agudo para compor a palavra *pega* é um indício de que o ensino das regras de acentuação gráfica na escola tem por base a pronúncia, mas a regra fonética não é o meio para ter acesso à acentuação gráfica das palavras. “Partindo-se de um critério exclusivamente fonêmico, seria difícil aceitar a coerência dos raciocínios utilizados na organização do sistema da acentuação gráfica.” Com base em Leão (1864), Ceschini ressalta “a importância da função dos acentos como sinais diferenciadores gráficos.” (CESCHIN, 1988, 264-265). Felipe também utiliza do acento para grafar a palavra *carrossel*.

P- Por que você colocou o acento no *e* aqui?

Felipe- *Carrossel* por causa que tem o *el*.

P- Por conta do *el*?

Felipe- Sim.

P- Só que no *carrossel* não tem acento é uma letrinha que tem aí

Felipe- O *L*?

P- É o *L*. (Diálogo 18-10-2012).

Durante a resposta da primeira carta recebida, na escrita da palavra *carrossel* presente no enunciado *Eu gosto de assistir o carrossel e o Chaves. E você?* Felipe também se baseia no oral para grafar a palavra, portanto grava **carocél** (fig. 41). Quando questiono, ele responde que colocara o acento por causa do *el*. Isso demonstra a influência da fonetização na escola, uma vez que ensina as regras de acentuação de forma generalizada, sem muito critério. Conforme destaca Bajard (2006), o acento é um caractere, um sinal que possibilita a mudança de significado de uma palavra e não somente da pronúncia. Os acentos, como todos os demais caracteres, têm suas funções, portanto a criança aprende a utilizá-los quando aprende as funções específicas de cada um. O ensino com base na entonação faz com que as crianças utilizem sem critérios.

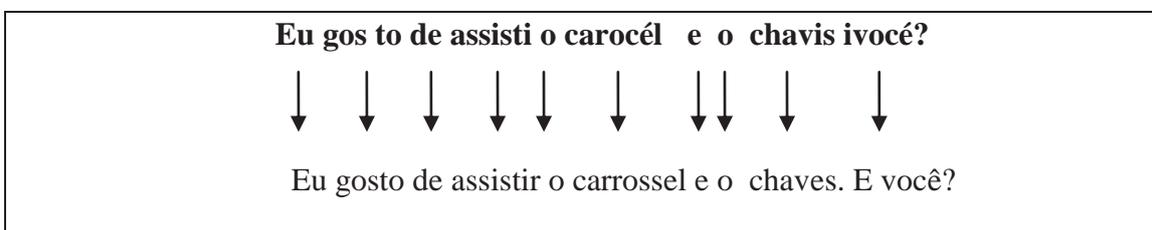


Figura 41- Trechos da primeira carta escrita por Felipe. (18-10-2012).

P- Vamos lá. *Oi Vitória tudo bem?*

Victor- *bem B R E B R E B R E*.

P- Por que *bem* se escreve com *B E R E* ? Por que você usa essas letras? Você deletou *B E R E*? Não tem?

Victor- *bem bem bem bem bem* . Ah! já sei já sei *bem* cadê o *N*? *N*

P- Você apagou *BER E* e colocou *N* . Agora você escreveu *tudo bem*?

Victor- Não. Não consigo. (Diálogo 05-12-2012).

A criança fica perdida quando tem apenas a oralidade como referência. Para escrever a palavra *bem* presente no enunciado *Oi Vitória tudo bem?*, Victor pronuncia *bem B R E B R E B R E E* Grafa *B E R E* , mas em seguida deleta, depois diz saber e grava *N*. Ao ser questionado se estava correto, Victor responde: *Não. Não consigo*. A

transposição de som em letras não é um processo simples, pelo contrário é complexo. Bajard destaca que “[...] abordar as relações fonográficas entre letras e sons supõe distinguir o sistema gráfico do sistema fonológico, além de suas relações, trabalho nada simples.” (BAJARD, 2012, p. 86). Esta abordagem desmistifica a ideia de alguns professores que consideram que esse processo é o mais fácil para a apropriação da escrita convencional. Segundo Mayrink- Sabinson,

A exclamação da criança e o refazer a letra que se segue a ela são indícios claros de que houve algum tipo de reflexão sobre o produto inicial, julgado inadequado/errado segundo critérios internos da criança, dando lugar a uma operação de refazer a escrita. (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 55).

Segundo a autora, quando a criança apaga ou deleta um letra e a refaz, como foi o caso de Victor, ela está refletindo sobre sua grafia inicial. Isso também indica que está tentando adequar seus escritos à grafia convencional, mas isso não ocorre se a criança não estiver inserida em situação em que possa aprender de fato a escrever e esse “[...] aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita [...]” (SMOLKA, 2012, p. 87). Mas segundo Smolka

Só aos poucos as crianças começam a duvidar da própria escrita, a suspeitar do próprio “erro”, perguntando e procurando adequar sua escrita à escrita convencional. As crianças começam a perceber a necessidade da convenção para a leitura dos próprios textos. (SMOLKA, 2012, p. 103).

De acordo com a autora, o uso da escrita convencional não se dá de maneira automática, mas, pelo contrário, a criança se apropria aos poucos à medida em que se coloca na posição de leitor. Nessa busca pela adequação da escrita, é importante a presença e intervenção do mediador, pois ele vai delineando os caminhos para que a criança se aproprie da escrita convencional.

Victor prossegue na escrita do enunciado *Oi, Vitória tudo bem?*, mas agora com intervenções. Para grafar convencionalmente, busca apoio em palavras conhecidas:

P- Consegui sim Victor. Vamos lá, a primeira e a segunda tem no *Benedito*.

Victor- No *ben 10*.

P- Também. Então quais letras vão?

Victor- *B E N*. Cadê *B E* do *Benedito*. Por que está com linha vermelha?
P- O que está faltando aí? Bem se escreve com *BE N*?
Victor- Bem.
P- Está certo?
Victor- Não.
P- Por quê?
Victor- Não sei por que não está certo.
P- Só as duas primeiras tem no *Benedito*. A última não.
Victor- Bem bem.
P- A última tem no *Marília*.
Victor- *M*?
P- É. (Diálogo 05-12-2012).

Victor busca apoio na oralidade, mas não consegue grafar as letras presentes na palavra *bem*, então eu interfiro dizendo que a duas primeiras letras estão no nome da escola. Victor diz que também tem no nome de um personagem de desenho animado *Ben 10*, tanto o nome da escola quanto o do personagem terminam em *N*. Por isso Victor grava inicialmente com *N*, mas volto a questioná-lo e ele diz não saber o porquê de não estar certo. Nesse momento, informo que a última letra tem na palavra *Marília* e assim Victor grava o *M*. O enunciado todo foi grafado **Oiviciariantudobem**.

Os diálogos anteriores mostraram momentos em que as crianças debruçadas na escrita de enunciados para os amigos correspondentes realizaram em diversos momentos escolhas com base nos recursos disponibilizados pela escola, os fonológicos; a mesma conduta ocorreu nas escritas das histórias em quadrinhos:

P- Não. É junto, *acho* é uma palavrinha só. Está certo o *a*.
Victor- *Cho cho S O*.
P- Então coloca *S O*.
Victor- *S O* ((pronuncia e digita)).
P- Oh! Só que no *acho* aqui não é *S O*. O que pode ser?
Victor- Não sei.
P- É o *C H e O*. *Acho* sabia? Agora dá um espaço só. Isso, *eu acho que*.
Victor- Pensei que o *H* sem som era mudo.
P- Verdade. Ele não tem som, mas precisa estar na palavrinha.
Victor- Saiu um raio dele.
P- Saiu um raio dele e ele ficou mudo?
Victor- Mudo.
P- Eu não sabia dessa história. Quem te contou?
Victor- Minha professora. (Diálogo 16-05-2012).

Na reescrita da palavra *acho* presente na fala *eu acho que vou dar um susto nele*, do personagem cavalo em sua história (fig. 42). Victor marca **S O** para *acho*, neste

momento digo que a palavra *acho* não tem as letras *S O*. Ele diz que não sabe. Soletro as letras *CHO*, que eram as que estavam faltando na palavra. Victor pensara que o *H* fosse mudo e a causa seria que caíra um raio dele e, por isso ficara mudo. Enfatizo que realmente não tem som correspondente, mas que precisa estar configuração da palavrinha. Victor teve como base a oralidade, uma vez que a letra que não respresenta som, não precisa ser grafada, porque a letra *H* é uma grande pista visual e seu uso está diretamente ligado ao significado. Assim como ela, existem muitas letras que não representam som, mas estão na palavra para cumprir uma função etimológica. Bajard (2012, p. 80) destaca que nem todas as letras possuem valor sonoro, como é o caso do *H*, mas possuem valor visual com função na palavra. Segundo Bajard, alguns estudiosos

[...] afirmam que a palavra *homem* é reconhecida de maneira visual graças à letra *H* muda, mas esse não seria o caso da palavra *comem*, cuja letra */c/* se vincula a um som. No entanto, o fato de que o */c/* de *comem* corresponde a um som não elimina seu valor visual, nem a possibilidade de que a palavra seja reconhecida diretamente pelos olhos, como ocorre com *homem*. (BAJARD, 2009, não paginado, grifos do autor).

Não são apenas as palavras compostas por letras desprovidas de som as que podem ser reconhecidas visualmente. Segundo o autor, todas as letras possuem valor visual, portanto podem ser reconhecidas diretamente pelos olhos.



Figura 42-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (16-05-2012).

Nas falas das crianças e também nas marcas grafadas por elas, é perceptível a marca da fonetização. De acordo com Cardoso

A linguagem vive no uso que os falantes fazem dela, e a criança, ao entrar para o processo de alfabetização, já é um falante capaz de compreender e usar a língua portuguesa, nas diversas circunstâncias da vida. O que ela precisa aprender na escola são os novos usos da linguagem, agora em sua representação escrita. Esta possui uma estrutura própria, diferente da estrutura da fala e, conseqüentemente, implica exigências específicas. (CARDOSO, 2000, p. 23).

O papel da escola é o de ensinar os diversos usos da linguagem e um deles é o ato de escrita. Conforme destaca a autora, a criança já utiliza a linguagem oral nas diversas esferas sociais e o mesmo precisa ser feito em relação a escrita, mas essa deve ser ensinada como processo distinto, uma vez que difere do processo da fala e, portanto, exige o uso de recursos específicos.

Mariana e Victor finalizam a escrita da primeira história em quadrinhos e se debruçam para escrever a palavra *fim*.

Mariana - *Fi F I nhe nhe nhe nhe*. ((digita N E)). (Diálogo 04-10-2012).

Victor- *Fim*

P- Aí você usou as letras *F I R*, está certo?

Victor- Não.

P- Por que não? Por que você acha que não tem o *R*?

Victor - *Fi fi fi*.

P- Qual a outra letrinha que tem então? Não é o *R* é o? E aí Victor?

Victor- Deixa eu pensar. *Fi fi fi fi F I fie fine* não consigo é difícil.

P- Difícil, mas você já escolheu as letrinhas, as letras que você escolheu estão certas?

Victor- Está *fim F e I fiee* é o *E finhe nhe*.

P- Você tinha colocado o *F I E I*, você apagou o *I*, por quê?

Victor- Porque fica *fim* de novo.

P- Ficou certo com essas?

Victor- Ahan. (Diálogo 18-04-2012).

Na tentativa de grafar a palavra *fim*, Mariana e Victor percorrem alguns caminhos antes de escolher as letras que serão grafadas. Mariana pronuncia *Fi F I nhe nhe nhe nhe*, mas grafa **FINE** (fig. 43). Já Victor grafa inicialmente **FIR**. Explica que busca estabelecer outras relações com os sons. Pronuncia *Fi fi fi fi F I fie fine* e *fim F e I fiee* é o *E finhe nhe* e grafa **FIEI**. Em seguida, deleta o *I* e acrescenta o *R* novamente e grafa **FIER** (fig. 44). Mesmo grafando de maneira diferente, existe uma similaridade durante a pronúncia, a busca baseada na oralidade, uma vez que *M* adquire a função fonética de consoantes *n+h* durante a pronúncia de *finhe* e em outros momentos é

perceptível a marca da fonetização e da silabação na palavra *fim*, já que a vogal *E* é acrescida ao caractere *N*, que marca na escrita a nasalização na oralidade, mas apenas Mariana grafou a palavra baseada nisso; já Victor grava as vogais *E* e a consoante *R*, no lugar de *M*.

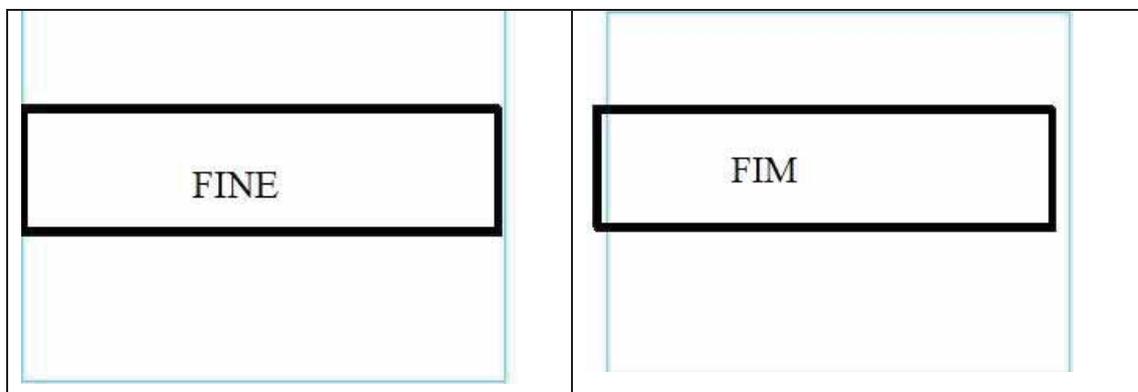


Figura 43-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Mariana (04-10-2012).



Figura 44-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Victor (18-04-2012).

Nesse processo de escolha, muitas letras e *sílabas* são pronunciadas, mas nem todas são grafadas. Segundo Smolka, a fala é, “[...] expandida, estendida e repetida, enquanto a escritura se apresenta contraída, condensada, abreviada. Expansão da sintaxe na oralidade, abreviação fonética na escrita.” (SMOLKA, 1994, p. 60). Isso pode ser observado no diálogo abaixo:

José - Vou convidar a espaço a Maga ga ga o G o G o G ga o G a Magali o L Magali , agora espaço I e O Ca ca o ca o cas ca o S e o A ca cão cão ca de cão o C, o A , o N e o A com tilzinho cão e o O de novo. O cascão pra espaço pra o R e o A pra brin brin o R. Não. Espaço o R no brin ca brinca o A brinca na na minha mi o M e o I

minha na minha casa sa o Z e o A. Na minha casa . Agora eu coloco essas falas aqui no balão da Mônica.

P- Isso! E aí o que o Cebolinha fala para ela?

José - Tá bom.

P- Ele não vai junto?

José - Vai. Ele fala *tá bom eu te encontro lá na porta da sua casa.*

P- Ah, bom! (Diálogo 02-05-2012).

José se debruça sobre a escrita para escrever a fala *Vou convidar a Magali e o Cascão para brincar na minha casa*, pertencente à personagem Mônica (fig. 45), em sua primeira história em quadrinhos. Ele pronuncia: *Vou convidar a espaço a Maga ga ga o G o G o G ga o G a Magali o L Magali*, agora espaço *I e O Ca ca o ca o cas ca o S e o A ca cão cão ca de cão o C, o A , o N e o A* com tilzinho *cão e o O de novo. O cascão pra espaço pra o R e o A pra brin brin o R. Não. Espaço o R no brin ca brinca o A brinca na na minha mi o M e o I minha na minha casa sa o Z e o A. Na minha casa e grafa voedoão **amgali iocasacão ra ricanamicaza**. Na escrita da palavra *para e brincar*, ele pronuncia: *O cascão pra espaço pra o R e o A pra brin brin o R. Não. Espaço o R no brin ca brinca o A brinca*, mas grafa apenas **RA** para *para* e **RICA** para *brincar*. A maneira como José pronunciou as palavras e as grafou mostra a fala ampliada e a escrita reduzida. José pronuncia as palavras, em seguida desmonta em sílabas e depois em letras, mas não faz isso com todas as palavras, como no início de sua fala, quando pronuncia *vou convidar a* e já grafa **voedoão**, não desmontando, como fez, por exemplo, ao escrever *Magali* e *Cascão*. Além das letras, José anuncia e insere na escrita outros caracteres que compõem o sistema gráfico: os espaços e os acentos. José utiliza a oralidade como mediação para realizar suas escolhas. Durante o processo de escrita a sua fala “[...] aparece transformada, com características peculiares, indicando novos aspectos nos processo de elaboração mental.” (SMOLKA, 1994, p. 59), portanto, o que é pronunciado nem sempre é grafado, pois o processo de escrita transforma a oralidade. Assim,*

[...] falar, escrever, pensar, ouvir-se falando, organizar o pensamento pela fala, operar pela/sobre a oralidade, operar com/sobre a escrita, aprender uma forma de dizer, objetivar idéias, marcar signos convencionais no papel, distanciar-se pela leitura, manter um sentido, esquecer-lo, reorganizar, redizer, transformar...constitui o trabalho simbólico. (SMOLKA, 1994, p. 53).

O processo de escrever é dinâmico; a criança age ativamente diante das escolhas para grafar a escrita convencional; isso quer dizer que não realiza apenas um ato motor ou faz uma simples transposição de sons em letras, mas organiza o pensamento por meio desse processo e com isso age sobre a oralidade e sobre a escrita, busca sentido, objetiva ideias, se insere neste movimento vivo e na relação com outros sujeitos com os quais ela se apropria da língua escrita. Segundo Smolka

Nesse movimento de objetivação do falar, ouvimos uma mistura, uma oscilação, uma superposição de vozes. No “falar para si” e no “tentar dizer pela escritura” configuram-se formas de apreensão do discurso de outrem: ecos, recortes, retomadas, repetições. Vozes da professora, da escola, do grupo; vozes de “leitor”, “escritor”, “autor”, “narrador”, “protagonista”, vozes/palavras alheias e posições sociais experienciadas e aprendidas enquanto con/fundidas na enunciação da criança e nas marcas ainda incipientes da escritura. (SMOLKA, 1994, p. 60).

O uso da oralidade como recurso de mediação durante o ato de escrever configura-se, conforme destaca a autora, formas de apreensão dos diversos discursos alheios, presentes na interação com outros sujeitos. “Cada texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes.” (SMOLKA, 2012, p. 147). É inserido nesse processo dinâmico que José vai aos poucos construindo sua narrativa:

José- O que era mesmo? *Vou*

P- Como que é?

José- *Vou*. Cadê o V? *Vou vou com*. Aí como é *com*? *Com com com com*

P- Quais letrinhas você acha que vai no *com*?

José- *Com*. Eu acho que é o *E*, o *D*, o *O* e o *A* com tilzinho.

P- É. Por que você acha que vão essas letras?

José- Porque...ah! Não sei.

P- Tenta me explicar por que você acha que vão essas letrinhas o *E*, o *D*, o *O* e o *A* com tilzinho para escrever *com*?

José- Não sei. Vou por assim depois a gente vê se está errado ou não.

P- Está bom então. (Diálogo 02-05-2012).

Na escrita da palavra *bom*, fala do personagem *Cebolinha*, presente na primeira história em quadrinhos, José assim se manifesta:

José - É. *Tá bom* o *B*, o *O*, o *N*, o *A* o tilzinho e o *O*. *Tá bom*

P- Por que tem o *A* com tilzinho no *tá bom*?

José - *Om om* não sei e o *Om*. *Tá bom*. Eu escrevi *não*.

P- Você disse que colocou *tá bom*.

José - Vou voltar para começar *tá bom* o *N*, o *O*, o *A* o tilzinho e o *O* de novo *tá bom* e aí agora eu ponho *tá bom*. Agora eu ponho ok.
(Diálogo 02-05-2012).

No primeiro diálogo para a escrita da palavra *convidar*, José fala *Vou. Cadê o V? Vou vou com. Aí como é com? Com com com com*, pergunto *Quais letrinhas você acha que vai no com?* Ele responde: *Com*. Eu acho que é o *E*, o *D*, o *O* e o *A* com tilzinho. No segundo, para a escrita da palavra *Está bom*, ele fala *É. Tá bom o B, o O, o N, o A o tilzinho e o O. Tá bom*, em seguida eu pergunto: *Por que tem o A com tilzinho no tá bom?* Ele responde: *Om om não sei e o Om. Tá bom. Eu escrevi não*. Para ele o *com*, ou melhor, o *con* da palavra *convidar* é composto pelas letras *EDOÃ*. Ao ser questionado sobre o uso do til, diz não saber. A palavra *convidar* foi grafada **edoãno**. Para a escrita da palavra *bom*, ele escolhe as letras *BONÃO* e grafa inicialmente **bonão**. Ao ser questionado sobre o motivo de colocar o *A* com til, pronuncia: *om om* e diz não saber escrever o *om* e em seguida fala que escreveu a palavra *não*. Volta-se para escrever novamente e grafa **bonoão**. (fig. 45).

É possível inferir que José utiliza *ã* e *o* para grafar o dígrafo *om*, tanto em *convidar* como em *bom*, já que baseado na oralidade, diz que tem o *com* no *convidar*, mas não se preocupa com a posição das letras, então na primeira vez marca *oã* e na segunda *ão*, mas parece utilizar o mesmo recurso para marcar *om*, representação das vogais nasais na oralidade. O ensino do til na escola é realizado com base na fonética, como meio para identificar as variações dos sons nasalizados, /ã/, /ão/ e /õe/. As crianças são ensinadas a pronunciar o som em voz alta de palavras que contém o til a fim de encontrar a distinção entre eles, portanto não são estabelecidos critérios para sua utilização. Dessa forma, elas o utilizam para grafar outras palavras que possuem o mesmo som. O til é caractere que altera não o som, mas o sentido. A confusão existente entre o uso de *m*, *n* e *til* não é recente. De acordo com Williams (1975, p. 33), desde o período do português arcaico, os escribas tentavam representar foneticamente os sons das palavras que escreviam e nessas tentativas ocorriam confusões quanto a grafia e uma delas é a

Confusão de *m*, *n*, e til: *ãno* e *ãno* por *anno*; *camãno* por *caminho*; *cimco* por *cinco*; *grãde* por *grande*; *hãe* por *home* ou *homem*; *hãildade* por *humildade*; *menesmo* por *mêesmo* (arcaico); *pãno* por *ponho*; *poner* por *pãer* (arcaico); *saom* por *são* (de *sanu-*); *senpre* por *sempre*; *tãpo* por *tempo*; *emader* por *ẽader*. (WILLIAMS, 1975, p. 34).

Conforme destaca o autor, houve alterações na forma de utilização do til no decorrer da história do português; em muitas palavras fora substituído pelo “m intervocálico para ganhar espaço, num esforço de manter a linha dentro dos limites da margem direita.” (WILLIAMS, 1975, p. 34). Com isso “foram atiradas ao ar todas as preocupações com a representação fonética, para que fosse cedido lugar ao esforço de configuração da palavra no final da linha, de modo que seu limite fosse respeitado.” (ARENA, 2013, p. 119). O ensino das letras e dos demais caracteres com base na oralidade não é confiável.



Figura 45-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (02-05-2012).

Nos diálogos abaixo as crianças falam que escolhem determinada letra, por causa do som e durante os diálogos tentam reproduzir os sons para justificar suas escolhas.

José - *Mônica não é pra R A não era pra espaço o R o A pra ir na su su o S e o U na sua sua A A A na sua casa o S, não o Z e o A. Na sua casa.*

P- Por que não pode ser o S na casa?

José - Vou por o S.

P- Por que você colocou o Z? Você falou que era S depois falou é o Z? Aí você apagou e colocou o Z?

José - Porque eu acho que é o Z.

P- Você acha que é o Z? Por quê?

José - Porque casa olha o som de zzz za.

P- É ?

José - Ahan

P- Então o que você vai deixar? O S ou o Z?

José - O S.

P- Mas você diz que tem o som de Z? Vai deixar o S, então?

José - Vou.

P- Você falou para mim que *casa*. Primeiro você colocou o *S*, aí você falou assim: *eu acho que é o Z, por conta do*.

José - É *S*.

P- Por que depois você falou que era *Z*?

José - Porque *za* é o som de... não sei.

P- Aí você preferiu deixar o *S*?

José- É.

P- Por quê?

José - Porque é melhor *za* eu acho que tem o som de *S* agora.

P- Não! A *casa* tem realmente o som de *Z*, mas a gente coloca o *S*. Sabe por quê? Nem sempre o que a gente fala é o que a gente escreve. A gente fala algumas palavras e na hora a gente escreve de outra forma. A gente pronuncia com *Z*, mas a palavra não escreve com *Z*, se escreve com *S*. Então a gente não escreve como fala. ((José fica atento ao que a pesquisadora fala, mas não fala nada)). Certo?

José – Ahan.

P- Deu para entender? Então você escreveu certo, *casa* é com *S* e não com *Z*. ((Nesse momento José suspira e altera a expressão, em seguida levanta a sobrancelha e esboça um sorriso)). Certo?

José- Certo. (Diálogo 02-05-2012).

Na escrita da palavra *casa*, presente na fala da personagem Magali (fig. 46), José pronuncia *Mônica não é pra R A não era pra espaço o R o A pra ir na su su o S e o U na sua sua A A A na sua casa o S, não o Z e o A. Na sua casa*. Inicialmente diz que a palavra *casa* se escreve com *S*, mas muda de opinião e diz que é o *Z* e o *A*. Quando pergunto: *Você acha que é o Z? Por quê? Ele responde: Porque casa olha o som de zzz za*. Durante o diálogo, explico que não se grafava a pronúncia e confirmo que *casa* se escreve com *S* e não com *Z*, conforme ele havia grafado inicialmente. José suspira, altera a expressão que estava meio tensa durante minha explicação e no final esboça um sorriso. A reação de José diante da revelação de que *casa* se escreve com *S* e não com *Z* só reforça a ideia de que o ensino da escrita tem sido com base na correspondência fonética, já que em algumas palavras o *S* pode ter som de *Z* ou de *Ç*. Após o diálogo ele grafava com *S*, mas em outros momentos na história ele grafava com *Z*. (fig.45).



Figura 46-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (02-05-2012).

A mesma justificativa foi utilizada por Juliana:

P- Por que você colocou *S* para escrever *Cebolinha*?

Juliana- Porque faz assim *sssss*.

P- Por que faz o barulhinho de *S*?

Juliana- É.

P- Ah, tá! Mas sabe que vai outra letra e não o *S*. Que letra poderia colocar aí? Sem ser o *S*.

Juliana- *C*.

P- O *C*. (Diálogo 09-05-2012).

Ao escrever o enunciado *Mônica quer ir e o cebolinha não quer ir, mas foram se casar*, presente na legenda de sua primeira história (fig. 47) Juliana grafa inicialmente **cbliã** para a palavra *cebolinha*, portanto grafa com *C*, mas na reescrita, grafa com *S*. Para confirmar o que a aluna quis dizer, pergunto: *Por que faz o barulhinho de S?* Juliana confirma.



Figura 47-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de Juliana (09-05-2012).

José se apoia na estrutura silábica, aprendida na escola, para escrever a palavra *desculpa*:

José - Di di ssss ((som do S)) S e U descu C e o U desculpa pa. Cadê o P?o P e o A desculpa.

P- Por que no *desculpa* você colocou D I S U C U P A?

José - Porque eu achei que fosse. É?

P- Eu estou perguntando para você. Por que você acha que é? Vamos pensar na palavra *desculpa*.

José - O di é o D e o I o S e o U descu o C e o U e o P e o A.

P- Por que você acha que tem as letrinhas S e U no *desculpa*.

José - Porque *su* parece com S U.

P- E tem *su* em *desculpa*?

José - Tem.

P- Então vai lá. (Diálogo 09-05-2012).

Na escrita da palavra *desculpa* presente na fala da personagem Cebolinha em sua primeira história (fig. 48), José dá ênfase ao fonema /s/ e grafa **S U** para representar o dígrafo *SC* na grafia e /s/ na oralidade. Ele também se apoia na estrutura silábica consoante mais vogal, portanto grafa **disucupa**. Afirma que achou que fosse da forma como grafou, e quando peço para ele pensar na palavra ele pronuncia *O di é o D e o I o S e o U descu o C e o U e o P e o A*.

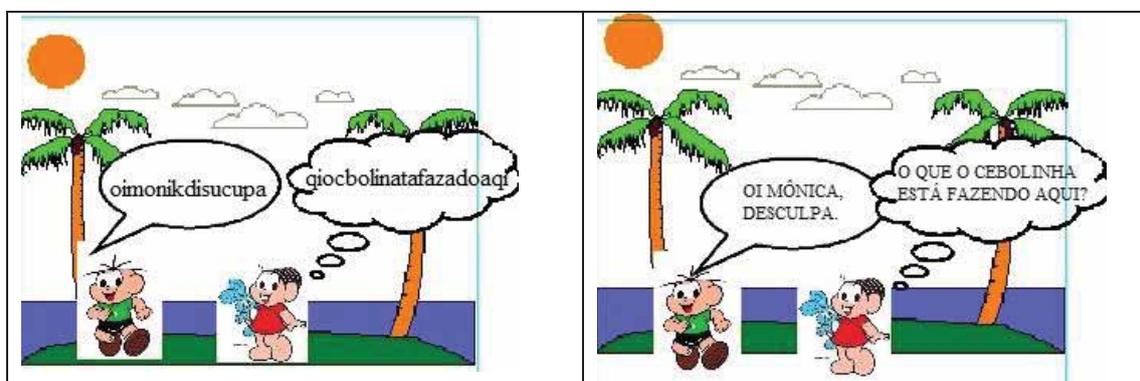


Figura 48-Trechos da escrita e reescrita da primeira história em quadrinhos de José (09-05-2012).

Ao longo do processo de escrever, elas pronunciam diversos fonemas, sílabas, mas ao grafar fazem escolhas por outras representações. De acordo com Lisboa

A relação entre som e letra, no sistema do português, é abstrata (fonológica), uma vez que não tem em conta muitas variações de pronúncia entre variedades do português, tanto dialetais como nacionais. Alguns casos em que não há correspondência direta entre

letra e som são casos em que, apesar de tudo, se mantêm em alguns dialetos distinções de pronúncia que eram produtivas na história da língua portuguesa. Por exemplo, em determinadas regiões de Portugal, sinto e cinto pronunciam-se de forma diferente. O mesmo acontece com buxo e bucho ou passo e paço. (LISBOA, 2011, não paginado).

Como ensinar a língua escrita baseada apenas na oralidade se a relação existente é abstrata e se existem inúmeras alterações na maneira de pronunciar o português? As falas das crianças aqui apresentadas indicam que existem inúmeras maneiras de se apropriar da escrita convencional, portanto grafar não se reduz à transposição de sons em letras.

Nas próximas páginas apresento a conclusão desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo geral analisar o processo de apropriação da escrita por meios das cartas pessoais e história em quadrinhos e compreender as escolhas realizadas pelas crianças durante o ato discursivo. Com o intuito de alcançar esse objetivo fiz a opção pelos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação e durante dez meses estive em contato com as cinco crianças. Essa escolha foi fundamental, porque pude estabelecer um vínculo maior com elas.

A utilização dos gêneros discursivos cartas e histórias em quadrinhos foram essenciais na geração dos dados, pois contribuíram para que as escolhas realizadas pelas crianças ao grafar a escrita convencional fossem realizadas em um contexto significativo, pois desde o início os enunciados foram direcionados aos interlocutores reais, os correspondentes, no caso da carta, e aos amigos de sala e familiares, na história em quadrinhos.

Para compreender o desenvolvimento da escrita e como se dá sua apropriação busquei apoio nos estudos de autores da Teoria Histórico Cultural, no qual a escrita é concebida como um instrumento cultural presente nas relações entre os sujeitos, utilizada para comunicação e também como fundamental na constituição do pensamento. Além desses autores, procurei dialogar com os conceitos defendidos por Bakhtin (1992, 2011) sobre *linguagem, enunciação, gênero do discurso e a importância do outro*. Como forma de contrapor a concepção hegemônica da escrita como simples transcrição da oralidade, busquei apoio em estudos de autores da linguística, entre eles, Desbordes (1995), Catach (1996) e Bajard (1992, 2002, 2005, 2006, 2009, 2013). Esse diálogo foi essencial para compreensão da autonomia da escrita e do distanciamento que existe em relação à oralidade. Além disso, me possibilitou pensar nos problemas causados por um ensino equivocada da escrita, porque vista apenas como transcrição da oralidade.

Outros estudos importantes que utilizei foram os dados históricos acerca da origem e desenvolvimento da escrita. A partir desse referencial teórico e de minha intervenção com as crianças, busquei responder ao objetivo central anunciado neste trabalho, cujo intuito não era somente o de encontrar respostas, mas mostrar que ainda sabemos pouco sobre o processo de apropriação da escrita e principalmente em que as crianças se baseiam no momento de escolher as letras/caracteres para grafar a escrita

convencional. Com base nos estudos e na pesquisa empírica, delineei alguns caminhos, mas ainda há muitos que investigar sobre o tema.

Os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com as crianças ao final da pesquisa demonstraram que elas veem a escrita de maneira diferente na escola do seu entorno. Elas descrevem que em casa a família lida com escrita com suas funções sociais e relatam que veem a mãe escrevendo mensagens, listas de supermercados, receitas, bilhetes enfim, a escrita é vista com suas funções sociais; já na escola, as vozes das crianças indicam que é vista apenas como um ato motor e se resume à letra manuscrita, cópia de cabeçalho, do alfabeto e das sílabas. Esses dados indicam como o ensino na escola está desvinculado da escrita presente no entorno das crianças. A forma como é vista na escola não é relevante para a vida, pois tem um fim em si mesma; isso é um indício importante para se pensar nas inúmeras dificuldades enfrentadas pelas crianças no momento de apropriação desse instrumento cultural.

Os dados apontam que quando as crianças estão inseridas em situações reais de escrita para o *outro*, se apropriam de suas funções e concomitantemente dos recursos linguísticos para grafá-la de forma convencional. Durante a atividade com cartas e histórias em quadrinhos, suas escolhas foram orientadas pelos amigos e familiares. Com base nos caminhos trilhados nas escolhas das letras/caracteres, os dados apontam que as crianças utilizam diversos recursos. Nesse ponto o computador foi essencial, pois todos os caracteres utilizados no sistema gráfico estão disponíveis para elas e assim as escolhas vão além da relação sons e letras. Elas utilizam diversos recursos linguísticos e muitos caracteres escolhidos não tem relação com o som, mas fazem parte do sistema gráfico, como os espaços, acentos, as letras maiúsculas, mas na sala de aula as escolhas são generalizadas e o foco é a correspondência fonética.

Além de utilizar caracteres que não têm relação com o som, os dados indicam que no momento de escolher as letras para compor determinada palavra no enunciado, as crianças buscam apoio em palavras visualmente conhecidas para tomar uma decisão. Em outros momentos a busca das letras foi realizada com base no teclado e outras com base na oralidade, foco do ensino escolar. Os dados revelam que quando o foco do ensino da escrita deixa de ser a mínima relação que essa estabelece com a oralidade, as crianças arriscam mais no momento de fazer suas escolhas, mas na escola a busca por outros caminhos que não seja a transcrição de sons em letras não é enfatizada, pelo contrário, muitas vezes não é permitida pelo professor. Por isso, existem poucos

trabalhos a respeito desses diversos caminhos trilhados pelas crianças para grafar a escrita convencional.

Este trabalho contribui para a educação na medida em que apresenta indícios de que as crianças percorrem diversos caminhos para realizar suas escolhas e por isso pode instigar outros pesquisadores a novas reflexões sobre sua apropriação, e com base nas falas das crianças, refletir sobre o ensino da escrita com suas funções sociais, com interlocutores reais. Os dados aqui apresentados são importantes para pensar nas especificidades das escolhas feitas por elas, a fim de evitar as generalizações tão comuns na escola. Com base nessas reflexões, sugere-se que mais pesquisas sejam desenvolvidas em relação a essas escolhas, com intuito de desmitificar a cultura escolar que tem como foco o ensino com base apenas nos recursos fonográficos.

O computador foi um instrumento importante tanto na construção dos gêneros, uma vez que as crianças exploraram os programas *Word* e *Hagáquê*, na elaboração das cartas e das histórias e na apropriação da escrita, pois por meio dele, principalmente do teclado, a criança tem acesso ao conjunto de caracteres; além disso, o computador permite ampliar a visão a respeito da escrita e desmontar o conceito da escrita como simples ato motor.

Cabe também destacar a importância dessa pesquisa para meu processo de formação como pesquisadora, uma vez que, durante o tempo em que estive em contato com a prática, procurei rever minhas ações para que o trabalho com as crianças se tornasse cada vez mais consciente e com isso distanciar cada vez mais da maneira como a escrita é concebida na escola. A pesquisa-ação foi essencial nesse processo, pois ela me proporcionou uma ação planejada das atividades e, além disso, por meio do diálogo com a teoria, me permitiu rever as ações e retornar a prática para modificá-la.

O que mais me impactou foi descobrir que as crianças sabem muito mais sobre a escrita do que os adultos supõem e as imensas dificuldades em relação à apropriação não são por falta de interesse delas, mas se dá devido às inúmeras barreiras impostas pela escola. Nesse tempo de trabalho, percebi que as crianças sentem necessidades de escrever, mas não a escrita escolar. Outra coisa que me impactou foi ver como os seus amigos de sala participaram da pesquisa. Durante todo o trabalho, eles mostraram interesse tanto pela escrita das histórias quanto pelas cartas, pois as crianças as liam na sala de aula e os demais se juntavam a elas para saber o que estava escrito, quem havia enviado e questionavam quando iriam participar. Essa participação, ainda que de maneira indireta, foi um incentivo quando as crianças estavam escrevendo. Muitas

vezes, elas estavam cansadas por causa das inúmeras tarefas realizadas na sala de aula, mas quando eu mencionava os amigos, mesmo cansadas ficavam animadas para continuar a escrever. Durante o período de intervenção com as crianças, eu aprendi mais do que ensinei e pude refletir e rever minhas práticas também no papel de educadora. O processo de reescrita das cartas e das histórias foi importante, porque permitiu que as crianças pudessem comparar a evolução de seus escritos. No início questionaram os motivos de reescrever, mas no decorrer da pesquisa passaram a compreender este processo. Apesar de não ter sido analisado o que ocorreu entre uma e outra, cabe ressaltar que os dados gerados são imensos; oferecem pistas da evolução das crianças em relação à apropriação da língua escrita e se abrem como portas para futuras investigações sobre o assunto.

Penso que além de investigar sobre as escolhas realizadas pelas crianças, este trabalho possibilitou o surgimento de novas necessidades. Apesar de esse trabalho ter sido um “grãozinho” diante do processo de apropriação da escrita, creio que, por meio das falas das crianças, ele contribuiu para comprovar as suas hipóteses sobre o que é realmente escrever, mas ainda há muito a fazer. Isso pode ser confirmado pela fala de José ao final da entrevista.

P- É isso, José, acabou.

José- Agora eu vou fazer um de duas páginas?

P- Você quer fazer um gibi de duas páginas?

José- Ahan.

P- Por quê?

José- Para ficar igual a um gibi de verdade.

P- Esse aqui não ficou um gibi de verdade?

José- Não.

P- Por quê?

José- Só tem uma folhinha. (Entrevista 05-12-2012).

A fala de José é um indício que ainda há muito para fazer e pode representar o desejo de inúmeras crianças existentes em diferentes salas de aulas.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Uma história Individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado de letras, 1997, p. 79-116.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Em busca pistas. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado de letras, 1997, p. 13-36.
- ACHARD, P. A especificidade do escrito é de ordem lingüística ou discursiva. In: CATACH, N (org.). **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 1996, p. 64-74.
- AMÂNCIO, N. B. B. **Cartilhas para quê**. Cuiabá: EdUFMT, 2002.
- ARENA, D. B. As letras como unidades históricas na construção do discurso. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr.2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100007&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em: 9 jun. 2013.
- ARENA, D. B. Aluno espectador- leitor: a leitura de legendas cinematográficas. In: Samir Mustapha Ghaziri; Fábio Marques de Souza. (Org.). **Pesquisa e Ensino de leitura no mundo atual**: debates múltiplos. 1. ed. São Carlos- SP: Pedro& João Editores, 2012, v. 15-51.
- ARENA, D. B. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na educação**. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 27-38.
- ARENA, D. B. Função e estrutura em atos de leitura. In: 32ª Reunião Anual da ANPED Associação Nacional de Pós- Graduação em Educação, 2009, Caxambu-MG. Sociedade Cultura e educação: Novas regulações?Caxambu-MG: **Anped**, 2009, v. 1, p.1-5. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- ARENA, D. B; ARENA, A. P. B; SANTOS, S. O. Escolhas das letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v. 18, n.1, p. 67 -80, jan./jun. 2011.
- ARENA, A. P. B; DUMBRA, C. N. P. Comportamento do leitor virtual: a produção de texto em foco. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 47- 59.
- BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, É. **Manifesto dos usuários da escrita**. 2009. Não paginado. Disponível em < <http://corpo-sinalizante.blogspot.com.br/2009/02/manifesto-dos-usuarios-da-escrita.html>> Acesso em: 10 mai. 2013.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAJARD, É. **Ler e dizer**: Compreensão e comunicação do texto escrito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BAJARD, É. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, É. Afinal, onde está a leitura? **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 83, p. 29-41, nov.1992.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. 1. ed. Brasília, 2007.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BLANCHE-BENVENISTE, C. A Escrita, Irredutível a um código. In: FERREIRO E. e col. **Relações de (In) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BIBE-LUYTEN, S. M. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BIM, S. A. **Hagáquê editor de história em quadrinhos**. 2001.69f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BOLONHA, A; ROTTERDAM, E; LÍPSIO, J. **A arte de escrever cartas**. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

BRASIL. **Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos. Seminário “o poder legislativo e a alfabetização infantil: Novos caminhos” em 15 de setembro de 2003. Comissão de cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em < http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/documentos-1/relatorio-de-atividades/Relat_Final.pdf > Acesso em: 17 fev. 2013.

CALIL, E; LOPES, A, A; FELIPETO. O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização

- infantil- os novos caminhos. **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n.1, p.137-155, jan./abr. 2006.
- CAMARGO, M. R. R. M. **Cartas e escrita**: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- CARDOSO, C. J. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- CARDOSO, C. J. **Da oralidade à escrita**: A produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC. 2000.
- CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria Crítica e la Enseñanza**: La investigación-acción en la formación del profesorado. Trad. J. A. Bravo. Barcelona, Martins Roca, 1988.
- CATACH, N. A escrita enquanto plurissistema, ou teoria de L' (L linha). In: CATACH, N (org.). **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 1996, p. 244- 261.
- CESCHIN, O. H. L. Acentuação gráfica: mudança de metodologia. **Revista da Faculdade de Educação (USP)**, São Paulo, v. 2, n.14, p. 259-270, jul./dez.1988. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33416/36154>>. Acesso em: 9 jul. 2013.
- DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga**. São Paulo: Editora Ática. 1995.
- DONATO, H. **A palavra escrita e sua história**. 2. ed. São Paulo: Edições melhoramentos, 1951.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1990, p. 333.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Parábola Editorial: São Paulo, 2009.
- FARIA, M. A. S; MELLO, S. A. A Escola como lugar da cultura elaborada. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n.1, 53- 68, jan./abr. 2010. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1603>> Acesso em: 18 mar. 2013.
- FERREIRO, E. Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In: FERREIRO E. e col. **Relações de (In) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004a.
- FERREIRO, E. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. **Revista Pátio**: Leitura e escrita em questão. Porto Alegre, ano 8, n.29, p. 8-12, fev. /abr. 2004b.
- FETTER, S. R; LIMA, E. L.C; LIMA, G. S. C. O ensino da escrita manual no Brasil: dos modelos caligráficos à escrita pessoal no século XXI. **BOOC. Biblioteca On-line**

- de ciências da comunicação**, v. IV, p. 1-31, 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fetter-sandro-lima-edna-lima-guilherme-o-ensino-da-escrita-manual-no-brasil.pdf>> Acesso em: 16 mai. 2010.
- FISCHER, S. R. **História da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2009a.
- FISCHER, S. R. **Uma breve história da linguagem**: Introdução à origem das línguas. Tradução: Flávia Coimbra. São Paulo: Novo Século Editora, 2009b.
- FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.
- FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- GERALDI, J. W. 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, p. 17-26.
- GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercados de letras, 1996.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- 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.
- GRAUE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução de Ana M. C. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HASS, W. Da escrita dos números. In: CATCH, N (org.). **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 1996, p. 202- 212.
- HEITLINGER, P. **Tipografia**: origens, formas e uso das letras. Lisboa: Dinalivro, 2006.
- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- JAFFRÉ, J. P. Grafemas e ideografia: abordagem psicolinguística da noção de grafema. In: CATCH, N (org.). **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 1996, p. 93- 102.

- JOLIBERT, J. et al. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.
- KAUFMAN, A. M. E RODRIGUES, M.E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: livros Horizonte, 1978.
- LISBOA. Ministério da Educação. **Relação entre grafia e oralidade no português**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Não paginado. Disponível em: <<http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=173>>. Acesso em: 22 jun. 2013.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Um evento singular. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado de letras, 1997. p. 37-49.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado de letras, 1997. p. 117-151.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Ainda os sinais. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado de letras, 1997. p. 185-194.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Re) escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado de letras, 1997. p. 53-60.
- MARTIN, R. O escrito como espaço de convenções. In: CATACH, N (org.). **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 1996, p. 53- 63.
- MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**. 2. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1970.
- MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. R. L. **Atuação de professores:**

propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. 1. ed. Araraquara , JM Editora, 2003, p. 9-22.

MOYA, Á. **História da história em quadrinhos**. Porto Alegre: L & PM, 1986.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set. /dez. 2005.

OLSON, D. R. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico- metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. **InterMeio**, Campo Grande, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

PASQUES, L. Teorias do escrito na ortografia da Acadêmia. In: CATACH, N (org.). **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 1996, p. 30- 42.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **Historia da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

PATO, P. R. G. **História em quadrinhos: uma abordagem bakhtiniana**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Tradução de Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 65-85.

REPKIN, V.V. **Ensino desenvolvnte e atividade de estudo**. Journal of Russian na East European Psychology, vol. 41, n.4, junho - agosto 2003.

SAENGER, A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **Historia da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

SAMPSON, G. **Sistemas de escrita: Tipologia, História e Psicologia**. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, S. O. **Cartas pessoais: uma das portas para a inserção da criança no mundo da cultura escrita**. 2010. 122f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SFORNI, M. S. F. . Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1 ed. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. 1, p. 1-9. Disponível em: < <http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- SILVA, G. F. **Formação de leitores na educação infantil**: contribuições das Histórias em quadrinhos. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Marília, 2009.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SMOLKA, A.L. B; GOES, M.C.R. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1994.
- SORIANO, R. R. **Investigación-acción en el aula**: enseñanza – aprendizaje de la metodología. 5. ed. México: Plaza y Valdés, 2002.
- SOTO, U. **Cartas através do tempo**: O lugar do outro na correspondência brasileira. Niterói: EDUFF, 2007, p. 254.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. /dez. 2005.
- VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W.(Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: contexto, 2006. p. 31-64.
- VOLOCHINOV, V.; BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. Pedro & João Editores: São Carlos, 2011.
- YVOTSKI, L. S. *Quarta aula*: a questão do meio na pedagogia. 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 mai. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professor. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

VYGOTSKY, L. S. A. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995, v. III, p. 183-206.

VYGOTSKY, L. S. A. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995, v. III, p. 139-168.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 1931, p. 11- 340. Disponível em: < <http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2013.

WILLIAMS, E. B. **Do latim ao português**: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1975.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando um trabalho de pesquisa na E. E. _____, intitulada **Apropriação da escrita e as escolhas das letras por crianças no início da alfabetização** e gostaríamos que seu filho participasse dele. O objetivo é analisar o processo de aquisição da escrita e compreender quais são escolhas realizadas pelas crianças durante o ato de escrever. Participar desta pesquisa é uma opção, e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado de que não haverá perda de qualquer benefício na participação das atividades pedagógicas realizadas na parceria entre a UNESP e a Escola.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que as atividades realizadas incluem a escrita de cartas em correspondência com alunos de outras localidades e a escrita de história em quadrinhos. As informações para pesquisa serão coletadas por gravações em áudio, vídeo. Posteriormente os dados receberão tratamento teórico para divulgação em eventos de natureza científica ou acadêmica, em congressos, e ainda publicações de artigos científicos impressos em papel ou gravados em meios eletrônicos que contribuem para o desenvolvimento da educação em geral. Os alunos e professores participantes da pesquisa não terão nomes citados e nem imagem divulgados para que sua identidade seja preservada.

Eu, _____, Portador do RG _____ responsável pelo (a) participante _____ autorizo-o (a) a participar da pesquisa intitulada **Apropriação da escrita e as escolhas das letras por crianças no início da alfabetização** a ser realizada na E. E. _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3301-5266 para falar com Sônia ou pelo telefone da escola.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Sônia de Oliveira Santos (Aluna do programa de pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista- UNESP) - ORIENTADOR – Dagoberto Buim Arena.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura)

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS MÃES DAS CRIANÇAS

Entrevista dia _____ responsável _____

Nome do aluno					
Histórico escolar		Escola		Ano que frequentou	
Nome da mãe:		Idade:	Escolaridade:	Profissão:	Religião
Nome do pai:		Idade:	Escolaridade:	Profissão:	Religião:
<p>Você tem mais filhos? Nome _____ idade? _____</p> <p>Quem cuida das crianças? _____</p> <p>Que tipos de programa de TV assistem?</p> <p>Vocês costumam passear? Para onde? Teatro? Cinema? Viagem (quais?)</p> <p>Vocês possuem computador em casa? Seu filho utiliza? Para quê?</p> <p>O que vocês leem? Quais livros têm em casa?</p> <p>Quais os tipos de música que gostam de ouvir?</p> <p>Quais outras coisas gostam de fazer?</p>					

Seu filho comentou alguma coisa da história em quadrinhos ou da carta que ele fez? O que você acha desse tipo de trabalho?

APÊNDICE C

CARACTERIZAÇÃO DOS ENCONTROS E DO TEMPO DE GRAVAÇÃO.

Criança	Dias dos encontros	O que foi feito	Duração da gravação
Felipe	14 de março de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	36min 34s
	16 de março de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	1h 40min 50s
	28 de março de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	1h 28min 36s
	25 de abril de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	29min 05s
	02 de maio de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	20min 25s
	16 de maio de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	37min 04s
	6 de junho de 2012	Escrita da primeira carta (duas versões)	1h 19min 19s
	9 de agosto de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	1h 20min 02s
	12 de setembro de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	1h 00min 52s
	17 de outubro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	52min 34s
	18 de outubro de 2012	Escrita da segunda carta (duas versões) e escrita da segunda história em quadrinhos	2h 02min 34s
01 de novembro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	2h 06min 06s	
Juliana	16 de março de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	10min 38s
	21 de março de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	28min 33s
	11 de abril de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	24min 00s
	18 de abril de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	34min 16s
	09 de maio de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	35min 59s
	23 de maio de 2012	Escrita da primeira carta (1ª versão)	18min 23s
	01 de junho de 2012	Escrita da primeira carta (2ª versão)	1h 44min 32s
	13 de junho de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	39min 45s

	30 de agosto de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	56min 42s
	1 de outubro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	40min 36s
	1 de novembro de 2012	Escrita da segunda carta (1ª versão) e escrita da segunda história em quadrinhos	34min 51s
	08 de novembro de 2012	Escrita da segunda carta (2ª versão)	1h 51min 36s
	29 de novembro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	1h 27min 47s
Victor	07 de março de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	40min 57s
	14 de março de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	48min 25s
	21 de março de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	50min 09s
	11 de abril de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	30min 65s
	18 de abril de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	31min 51s
	25 de abril de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	29min 04s
	16 de maio de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	31min 31s
	23 de maio de 2012	Escrita da primeira carta (1ª versão)	17min 58s
	01 de junho de 2012	Escrita da primeira carta (1ª versão)	19min 05s
	08 de agosto de 2012	Escrita da primeira carta (2ª versão)	1h 14min 05s
	15 de agosto de 2012	Escrita da primeira carta (2ª versão) e escrita da primeira história em quadrinhos	1h 06min 39s
	29 de agosto de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	48min 44s
	06 de setembro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	2h 24min 39s
	13 de setembro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	47min 16s
	04 de outubro de 2012	Escrita da segunda carta (1ª versão)	45min 18s
	17 de outubro de 2012	Escrita da segunda carta (2ª versão)	23min 32s
	07 de novembro de 2012	Escrita da segunda carta (2ª versão) e escrita da segunda história em quadrinhos	38min 11s
	05 de dezembro de 2012	Escrita da terceira carta (duas versões) e da quarta carta (1 versão)	2h 52min 10s
José	25 de abril de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	52min 61s
	02 de maio de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	1h 05min 21s

		quadrinhos	
	09 de maio de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	1h 20min 10s
	16 de maio de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	1h 19min 21s
	06 de junho de 2012	Escrita da primeira carta (duas versões)	1h 22min 23s
	22 de agosto de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos e escrita da segunda história em quadrinhos	1h 34min 26s
	13 de setembro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	1h 12min 00s
	17 de outubro de 2012	Escrita da segunda carta (duas versões)	1h 07min 10s
	07 de novembro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	1h 49min 10s
	29 de novembro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	33min 26s
Mariana	18 de abril de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	1h 09min 19s
	25 de abril de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	21min 50s
	23 de maio de 2012	Escrita da primeira carta (1ª versão)	1h 16min 33s
	13 de junho de 2012	Escrita da primeira carta (2ª versão)	31min 25s
	08 de agosto de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	33min 39s
	15 de agosto de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	1h 30min 40s
	29 de agosto de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	1h 15min 54s
	26 de setembro de 2012	Escrita da segunda história em quadrinhos	1h 23min 57s
	04 de outubro de 2012	Escrita da primeira história em quadrinhos	1h 36min 21s
	31 de outubro de 2012	Escrita da segunda carta (duas versões)	1h 21min 17s