

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
UNIUBE**

ANDERSON BORGES CORRÊA

**TEXTOS MANUSCRITOS E DIGITAIS: APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR
CRIANÇAS DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UBERABA
2017**

ANDERSON BORGES CORRÊA

**TEXTOS MANUSCRITOS E DIGITAIS: APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR
CRIANÇAS DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, conforme previsto no regulamento do programa.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Esteves Bortolanza

UBERABA

2017

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

C817t Corrêa, Anderson Borges.
Textos manuscritos e digitais: apropriação da escrita por crianças de 3º ano do ensino fundamental / Anderson Borges Corrêa. – Uberaba, 2017.
143 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza.

1. Escrita. 2. Ensino fundamental. 3. Textos – Manuscritos. 4. Ensino – Aprendizagem. I. Bortolanza, Ana Maria Esteves. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 411

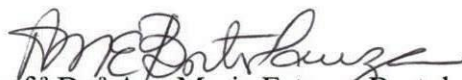
Anderson Borges Corrêa

**TEXTOS MANUSCRITOS E DIGITAIS: APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR
CRIANÇAS DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

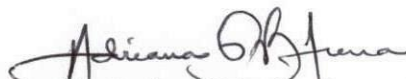
Aprovada em 27/09/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Esteves Bortolanza
(Orientadora)

UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.^a Dr.^a Adriana Pastorello Buim
Arena

UFU - Universidade Federal de
Uberlândia



Prof.^a Dr.^a Fernanda Telles Márques
UNIUBE - Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

Às crianças que participaram desta pesquisa,
aos pais ou responsáveis pelas crianças e à
equipe da escola em que a pesquisa foi
realizada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha família pelo apoio e encorajamento durante todo este período de dedicação aos estudos, em especial aos meus pais, por todo amor, ao Renato, pelas discussões teóricas que muito contribuíram e ao Deivid, pelo apoio e incentivo nos momentos em que pensei em desistir.

Agradeço às professoras Marlene Passos e Ivana Ferreira, que incentivaram e me ajudaram a iniciar o mestrado.

Muito especialmente, desejo agradecer à minha orientadora e professora Ana Maria Esteves Bortolanza, pelo profissionalismo, paciência, atenção, dedicação e amizade. E também ao João Bortolanza, por ser tão prestativo, amigável e bem-humorado.

Às crianças que participaram desta pesquisa, aos pais ou responsáveis pelas crianças e à equipe da escola em que a pesquisa foi realizada, em especial à professora Dércia Costa, pela disponibilidade, paciência e amizade. Muito obrigado!

Agradeço aos meus amigos de mestrado por todos os momentos inesquecíveis que passamos juntos. Muito obrigado pela amizade Máira Rodrigues, Andréia Batista, Tiago Bacciotti, Cláudia Caetano, Cíntia Resende, Cibele Resende, Alvino Amorim, Edilson Lopera, Eliane Pereira, Neire Cunha e Selma Costa.

Aos professores e professoras do mestrado que certamente contribuíram para a minha caminhada profissional e pessoal. Obrigado Marilene Resende, Vânia Vieira, José Carlos Araújo, Sueli Bernardes, Gustavo Batista, Sálua Cecílio, Renata Freire, Fernanda Márques e Valeska da Cunha. Em especial, agradeço à professora Adriana Pastorello Buim Arena (UFU) e ao professor Orlando Aquino (UNIUBE), que muito contribuíram para a construção dessa dissertação no exame de qualificação.

E a todos e todas que de alguma forma puderam contribuir. Obrigado!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de apropriação da linguagem escrita por crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental em situações de produção de textos manuscritos e digitais, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG. Trata-se de uma investigação vinculada ao projeto de pesquisa *A formação da atitude autora e leitura no processo de apropriação da escrita na educação infantil*, coordenado pela professora Ana Maria Esteves Bortolanza, na linha de pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE. Este estudo configura-se como uma pesquisa-intervenção, de caráter etnográfico, fundamentada em conceitos essenciais da teoria histórico-cultural, que trata da construção histórica e cultural do conhecimento, do círculo de Bakhtin, com postulados de Bakhtin e Volochínov, e em outros autores. A pesquisa foi realizada por meio de observação nas dependências da escola, como pátio, refeitório, biblioteca e sala de aula, entrevistas individuais e em grupo, na forma de diálogos informais, e um projeto de trabalho (JOLIBERT, 1994) realizado com as crianças no pátio e no laboratório de informática. O referencial teórico desta pesquisa é composto por conceitos essenciais da teoria histórico-cultural, especificamente de Vigotski, Luria e Leontiev, do círculo de Bakhtin, com postulados de Bakhtin e Volochínov, e outros autores, como Bajard, Mello, Freitas, Chartier, Eco, Geraldi e Jolibert, considerando que a atividade humana feita em colaboração, mediada pela linguagem, leva ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, à humanização da criança. Os dados produzidos na pesquisa foram organizados em unidades temáticas, episódios e cenas, e analisados com base nos sentidos atribuídos pelas crianças às situações de produção de textos manuscritos e digitais para compreender como elas se apropriam da escrita, e também apontar aos professores e professoras as implicações pedagógicas deste estudo, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados indicam que o projeto de trabalho atingiu seu objetivo ao possibilitar, por meio da produção de textos manuscritos e digitais, a expressão da criança e a compreensão de processos de apropriação da escrita, como a atribuição partilhada de significados e sentidos que seriam escritos, os gestos e as maneiras de escrever revelados pelas crianças e a funcionalidade da fala para si. Considera-se que a aprendizagem da escrita pode ser favorecida em contextos dialógicos de aprendizagem, que propiciem a colaboração e cooperação entre os sujeitos participantes do processo educativo e que tratem a escrita como um instrumento de interação e com função social.

Palavras-chave: Textos manuscritos e digitais. Apropriação da escrita. Projeto de trabalho. Processo de ensino e aprendizagem. Anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This research aims to comprehend written language appropriation process of children in a 3rd year class of elementary school while producing handwritten and digital texts, in a school run by the local government of the city of Uberlândia-MG. It is an investigation bound by the research project named *Authoring and reading attitudes development in writing language appropriation process in the early childhood education*, coordinated by professor Ana Maria Esteves Bortolanza, in the research line *Professional development, teacher work and teaching-learning process*. This study is an intervention-research, of ethnographic type, based on essential concepts of cultural-historical theory, which deals with cultural and historical knowledge construction, of Bakhtin circle, with Bakhtin and Volochinov's theoretical postulates, and other authors. The research has been developed through observation in the school grounds, like schoolyard, cafeteria, library and classroom, individual and group interviews, as informal dialogues, and a work project (JOLIBERT, 1994), carried out with children in the schoolyard and in the computer lab. The theoretical framework of the research is made up of essential concepts of cultural-historical theory, especially by Vigotski, Luria and Leontiev, of Bakhtin circle, with Bakhtin and Volochinov's postulates, and other authors, like Bajard, Mello, Freitas, Chatier, Eco, Geraldi and Jolibert, considering that human activity made in a collaborative context, mediated by language, leads to the development of higher mental functions and, consequently, to child humanization. The data produced in the research have been organized in thematic units, episodes and scenes, and analyzed based on senses assigned by children to situations of handwritten and digital texts production in order to comprehend how they appropriate themselves of writing, and also to point out teachers pedagogical implications of the study, in order to contribute to improve writing learning quality in the first years of elementary school. The results indicate that the work project achieved its goal by enabling, through handwritten and digital texts production, child's expression and the comprehension of writing appropriation processes, like shared assignment of senses that would be written, gestures and writing manners revealed by children and the function of self-directed speech. It considers that writing learning and child development may be favored in dialogical learning contexts, which provide collaboration and cooperation among those who participate in the educational process and treats writing as an interaction instrument with social function.

Key-words: Handwritten and digital texts. Writing appropriation. Work project. Learning and teaching process. First years of elementary school.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
GIF	<i>Graphics Interchange Format</i> ou formato de intercâmbio de gráficos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> ou Biblioteca Eletrônica Científica Online
TCLE	Termo de Consentimento Livro e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro explicativo para o professor-pesquisador do canteiro <i>Narrativa</i>	45
Quadro 2 – Mural de atividades pregado na parede da sala	46
Quadro 3 – Ficha para confrontação com escritos sociais	49
Quadro 4 – Instrumento para auxiliar a criação de uma narrativa	50
Quadro 5 – Parâmetros para a realização das transcrições das conversas	66

LISTA DE FOTOS

Foto 1	– Organização da sala	58
Fotos 2 e 3	– Capa e prefácio do livro digital de histórias da turma	61
Fotos 4 e 5	– Momentos de produção escrita de Ysla e Roberta	75
Fotos 6, 7 e 8	– Ysla e Roberta em interação	76
Foto 9	– Momento de interação entre Joaquim e José	77
Foto 10	– Produção de Valda e Andrei	77
Foto 11	– Momento de interação entre Valda e Andrei	78
Fotos 12 e 13	– Micaela e Mônica em tarefa colaborativa de revisão textual	83
Fotos 14 e 15	– Parte do texto de Micaela sem/com alterações	83
Fotos 16 e 17	– Texto de Naiane e Rejane com mudanças sugeridas pelos colegas	84
Foto 18	– Eliane ensinando signos gráficos a Wellington	97
Foto 19	– Signo gráfico escrito no quadro branco pelo professor-pesquisador	98
Foto 20	– Joaquim reconhecendo o signo gráfico	99
Foto 21	– Momento de interação entre Andrei a suas colegas	105
Fotos 22 e 23	– Max produzindo as ilustrações de sua história	106
Foto 24	– Max produzindo as ilustrações de sua história no formato GIF	106
Foto 25	– Naiane brincando com o computador	108
Foto 26	– Joaquim e José produzindo a história da dupla	108
Foto 27	– Bilhete trocado entre Késia e Joaquim	110
Foto 28	– Bilhete trocado entre Valda e Joaquim	110
Foto 29	– Rejane e Naiane criando a história da dupla	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Primeira produção textual de Roberta	74
Figura 2	– Primeira produção textual de Ysla	75
Figura 3	– Primeira produção textual de Joaquim e José	76
Figura 4	– Primeira produção textual de Micaela	82
Figura 5	– Segunda parte da primeira produção textual de Jonas e Dirlion	95
Figura 6	– Primeira produção textual de Roberta	96
Figura 7	– Primeira produção textual de Naiane	104
Figura 8	– Produção textual de Jonas e Dirlion	122
Figuras 9 e 10	– Produção textual de Andrei	123

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	14
2 A PESQUISA: TRAJETÓRIA E METODOLOGIA.....	22
2.1 Trajetória da pesquisa.....	22
2.2 Caracterização da escola-campo.....	30
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	32
2.4 Método de investigação.....	33
2.5 Instrumentos de pesquisa.....	36
2.6 Intervenção pedagógica: Projeto de trabalho.....	38
2.6.1 <i>Produção do livro digital de histórias.....</i>	<i>53</i>
2.7 Análise de dados.....	63
3 A RELAÇÃO EU/OUTRO NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA.....	69
3.1 Primeiro episódio: Atribuição partilhada de significados e sentidos na apropriação da escrita.....	74
3.2 Segundo episódio: O outro como leitor representado na apropriação da escrita.....	81
4 GESTOS E MANEIRAS DE ESCREVER NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA.....	88
4.1 Primeiro episódio: Os gestos na apropriação da escrita.....	95
4.2 Segundo episódio: Maneiras de escrever na apropriação da escrita.....	104
5 A FALA PARA SI NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA.....	117
5.1 Primeiro episódio: A linguagem egocêntrica na apropriação da escrita.....	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES.....	140

1

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Desde que o homem passou a utilizar um instrumento para se lembrar daquilo que, se não registrado, poderia ser esquecido, a escrita ganhou grande importância para a difusão de ideias e para a criação artística humana. No entanto, de acordo a predição de Marshall McLuhan, nos anos 1960 em *A Galáxia de Gutemberg*, a escrita impressa corria o risco de ser substituída pela televisão e por outras tecnologias imagéticas. (ECO, 1996).

Com a popularização do computador, a imagem e o ícone certamente ganharam força como instrumentos orientadores da civilização, como previa McLuhan, no entanto, a tela digital é igualmente “um instrumento alfabético” (ECO, 1996) e nunca se exigiu tanta rapidez nas habilidades de leitura e escrita. Assim, cabe entender que a relação entre imprensa e escrita, livros e documentos digitais, não é de exclusão, porque, como explica Eco (1996), embora na educação os livros sejam a fonte científica mais consultada, além deles sempre existiram outras fontes de informação, como a rádio, pinturas, filmes e programas de televisão.

Assim, diante da variedade de possibilidades, cada vez mais extensa com a expansão da rede mundial de computadores, o essencial é possibilitar a construção da “competência crítica” (ECO, 1996), que possibilitará aos sujeitos transitarem pelo espaço virtual com sabedoria e autonomia.

Considerar, então, as potencialidades tecnológicas disponíveis e que podem servir como instrumentos de ensino e aprendizagem tem grande importância para um programa educacional que se proponha ao desenvolvimento pleno do sujeito, conforme aponta Eco (1996):

Hoje o conceito de alfabetização compreende várias mídias. Uma boa política de alfabetização considera as possibilidades dessas mídias todas. A preocupação educacional deve ser estendida ao conjunto das mídias. Responsabilidades e tarefas devem ser cuidadosamente balanceadas. Se, para aprender línguas, fitas são melhores que livros, trate com cuidado suas fitas cassetes.

Esta preocupação a respeito do uso de ferramentas tecnológicas na educação como mais uma possibilidade para auxiliar no desenvolvimento pleno da criança é a força criadora deste trabalho, o qual se encontra vinculado à linha de pesquisa *Desenvolvimento profissional*,

trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE.

O projeto desta pesquisa foi sendo construído pelo pesquisador a partir de sua experiência na função de professor de Informática Educativa de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, há mais de três anos na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG, além de sua formação inicial em Letras Português/Inglês, concluída em 2010. Além destas experiências, foi fundamental para a construção do projeto da pesquisa o interesse do professor pela busca de novos caminhos para a condução do processo de ensino e aprendizagem da escrita no laboratório de informática, pois suas atribuições profissionais incluem atividades de planejamento de aulas, docência e criação e desenvolvimento de projetos em parceria com outros professores e professoras.

Embora o uso da tecnologia não seja algo novo na escola, assim como também não são as discussões a respeito de educação e tecnologia no programa de formação continuada do qual participam os professores de Informática Educativa da rede de educação mencionada, o trabalho em conjunto com os demais professores e professoras da escola tem permanecido distante de uma diretriz teórica sólida que possa nortear o trabalho pedagógico neste contexto, ainda muito baseado na empiria. Por isso, o objeto de investigação desta pesquisa é o processo de apropriação da escrita por crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental em situações de produção de textos manuscritos e digitais, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG.

Este estudo partilha da justificativa apontada no projeto de pesquisa maior ao qual ele se vincula, denominado *A formação da atitude autora e leitura no processo de apropriação da escrita na educação infantil*, coordenado pela professora Ana Maria Esteves Bortolanza, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Há uma necessidade premente de fomento na produção de conhecimentos que contribuam para a mudança da realidade educacional brasileira em relação à formação leitora e autora de sujeitos capazes de conduzirem plenamente sua atuação pessoal e social. A fragilidade das crianças em relação à leitura e produção de textos se revela diante dos resultados alarmantes de avaliações institucionais, apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Uma análise dos resultados apresentados pelo PISA de 2015, e pelo IDEB no período entre 2005 e 2015, evidencia a fragilidade da escola pública brasileira em relação ao

desenvolvimento de sujeitos leitores e autores, capazes de construir seus próprios projetos de vida. Por outro lado, também é importante questionar o real papel das avaliações institucionais para o desenvolvimento do sistema educacional no país, sobretudo pela formatação padronizada das avaliações em função de necessidades que parecem ser mais de inspeção e controle que de avaliação.

Este estudo também se justifica pelo próprio aporte teórico da investigação, que contribuiu para a construção de um novo olhar do professor que ia se constituindo como pesquisador. Trata-se de um novo olhar sobre o mundo e o desenvolvimento humano.

Tendo como iniciador o pesquisador e professor bielo-russo Vigotski (1896-1934), juntamente com seus colaboradores, a psicologia vigotskiana, também conhecida como teoria histórico-cultural, estabelece que a criança precisa se apropriar da cultura historicamente construída pela sociedade para se desenvolver e fazer parte dela. Neste sentido, Leontiev (1978) explica que a criança se apropria da cultura por meio da atividade, mediada por signos, em que a linguagem é parte fundamental. Por esta razão, entende-se que a qualidade no processo de apropriação da escrita pela criança está vinculada às experiências culturais proporcionadas a ela com este objeto cultural.

É neste sentido que a justificativa aqui apresentada com base nos pressupostos de Vigotski e seus colaboradores se estende ao uso do computador e da internet nas práticas escolares, caminho apontado por Geraldi (2006) no sentido de promover a apropriação social destes novos recursos. Para esse autor,

A apropriação social da “máquina universal” significa um processo com o qual apreendemos o computador como uma parte de nossas formas de vida cotidiana. Implica usar e desenvolver essa tecnologia como um meio de autogestão de nossa sociedade, sem esperar que ele próprio, como tecnologia, desenvolverá por si um modelo de gestão a que os indivíduos devem se submeter [...] Ao contrário, serão as práticas sociais que construirão um novo modelo adequado às novas condições de existência que o desenvolvimento tecnológico está possibilitando. (GERALDI, 2006, p. 129).

Assim, investigações científicas empenhadas em compreender o processo de ensino e aprendizagem com o uso desses novos instrumentos tecnológicos podem contribuir para a emergência de implicações pedagógicas consideráveis. A importância disso é afirmada por Moran (2000) ao apontar que o uso consciente do computador pode trazer contribuições significativas para as práticas educacionais:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantém distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. (MORAN, 2000, p. 63).

Além disso, é direito do aluno receber uma formação que não o deixe à margem da sociedade, em que o virtual impera e na qual ele irá se desenvolver, conforme defende Martín (2014, p. 200):

Nossas crianças e jovens vão se movimentar por este espaço (2.0 ou web x.0), com ou sem a formação sistemática que, a partir das instituições educativas, possamos proporcionar-lhes. Os adultos ainda podem “resistir” ou ignorar a nova realidade da sociedade digital. Como educadores, no entanto, não temos direito a fazê-lo. Não podemos aumentar de forma irresponsável a brecha digital entre gerações, nem ficar à margem das novas formas de comunicação e de relacionamento, com o uso de novas tecnologias no novo espaço virtual.

Deste modo, assim como Geraldi (2006), Moran (2000) e Martín (2014) já sinalizaram, trabalhar de forma crítica com computadores e a internet na educação significa avançar em relação aos modelos de produção e de relações sociais vigentes. Em relação a isso, Lévy (1999, p. 245) enfatiza que:

[...] a evolução contemporânea da informática constitui uma impressionante realização do objetivo marxista de apropriação dos meios de produção pelos próprios produtores. Hoje, a “produção” consiste essencialmente em simular, em tratar a informação, em criar e difundir mensagens, em adquirir e transmitir conhecimentos, em se coordenar em tempo real. A partir daí, os computadores pessoais e as redes digitais efetivamente colocam de volta nas mãos dos indivíduos as principais ferramentas de atividade econômica.

É neste sentido que se reitera que a criança precisa se apropriar da cultura historicamente construída pela sociedade para se desenvolver e fazer parte dela.

Ainda sobre a justificativa deste estudo, em relação aos documentos oficiais que norteiam as práticas educativas, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2011) apontam que a possibilidade de ler e escrever na tela pode facilitar o trabalho educativo e viabilizar a apropriação da escrita pela criança. De acordo com este documento, trabalhar com o computador conectado à internet pode favorecer a “divulgação de novos escritores. Textos e

trabalhos de alunos podem ser facilmente publicados com ferramentas da Internet, tornando-se um incentivo à leitura e à produção textual.” (UBERLÂNDIA, 2011, p. 13).

Assim, diante do exposto, acredita-se que é dever do professor e pesquisador em formação questionar suas experiências diárias com outros professores e professoras e seus respectivos alunos e alunas no laboratório de informática. Constata-se que a implantação de novas tecnologias na escola em benefício do aprendizado tem significado o mero uso de novas ferramentas adaptadas à rotina habitual. Resulta que o processo de ensino e aprendizagem da escrita, nos moldes tradicionais, é geralmente perpetuado nas práticas pedagógicas, dando apenas uma aparência de modernidade, como disse Moran (2000).

Portanto, a realização desta pesquisa justifica-se nesse cenário apresentado e tem o objetivo de compreender como se realiza o processo de apropriação da escrita por 20 crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental ao produzirem textos manuscritos e digitais. Para isso, objetiva-se identificar o acesso das crianças participantes da pesquisa à escrita na escola e as relações que elas estabelecem com esses escritos; descrever o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos manuscritos e digitais; analisar os textos manuscritos e digitais elaborados pelas crianças; e apontar aos professores e professoras as implicações pedagógicas da pesquisa, visando à melhoria da aprendizagem da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, a pesquisa orienta-se pelo seguinte questionamento: Como um processo significativo de ensino e aprendizagem da escrita, realizado por meio da produção de textos manuscritos e digitais, focado na constituição dos sujeitos autores e leitores, pode favorecer a apropriação da escrita?

A preocupação com um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo às crianças e capaz de contribuir para a formação de um sujeito autônomo e capaz de decidir sobre seus próprios planos de vida partiu das inquietações do professor-pesquisador em relação às influências hegemônicas e reprodutivistas do capital na educação. A respeito disso, Mészáros (2005, p. 35) afirma que a educação formal tem sua parte na manutenção do sistema do capital, ao perpetuar, além da lógica da reprodução profissionalizante, a cultura do comportamento dócil e submisso “na forma internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos)”, como se esta fosse a única alternativa de gestão da sociedade.

É, portanto, compreensível a necessidade de superação desse pensamento lucrativista e conformista numa instituição que deve ser, por excelência, a fonte do esclarecimento e do

desenvolvimento das virtudes humanas: a educação. (MÉSZÁROS, 2005). Nesse sentido, a apropriação da escrita em sua plenitude pode constituir uma das formas de luta “contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital” (MESZÁROS, 2005, p. 18). Para isso, o fazer pedagógico precisa ser pautado na formação de sujeitos autônomos, conforme explicita Freire (1996, p. 41):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

Portanto, o compromisso com a formação de sujeitos livres e autônomos por meio da prática educativa crítica revela o lugar de onde olha o professor-pesquisador.

Feitas estas considerações essenciais que afirmam a não neutralidade da prática formadora, é importante situar o lugar desta pesquisa no campo da produção científica de forma a destacar trabalhos nucleares em torno do objeto investigado. Para isso, realizou-se um levantamento de teses, dissertações e artigos científicos publicados na área da Educação nos últimos cinco anos (2012-2016). A busca foi realizada em três bancos de dados, a saber, banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), livraria eletrônica ScieELO e base de dados do Google Acadêmico.

A partir desse levantamento, foi possível identificar 14 trabalhos que se relacionam com o tema investigado. Destes, 4 dialogam diretamente com a presente investigação, no sentido de discutir princípios e práticas comprometidos com o desenvolvimento pleno da criança no processo de apropriação da escrita, à luz da teoria histórico-cultural e de outros autores, como se vê em Arruda (2013), Costa (2013), Soares (2013) e Lugle (2015).

Em sua pesquisa de mestrado, intitulada *O processo de apropriação da escrita e a formação da capacidade produtora de textos*, Arruda (2013) buscou compreender a apropriação da escrita por crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental em um processo de ensino e aprendizagem baseado na expressão consciente dos sujeitos. A pesquisadora concluiu que as crianças se apropriavam da escrita e produziam textos a partir da objetivação do desejo de se expressarem, destacando a importância da organização do processo educativo de forma a possibilitar vivências significativas que levem as crianças a se expressarem por meio da escrita.

No doutorado, Costa (2013) realizou uma investigação intitulada *A escrita para o outro no processo de alfabetização* para discutir a tese de que no processo inicial da alfabetização as crianças escrevem textos para dialogar com o outro. A pesquisadora concluiu que, ao fazerem suas produções escritas, as crianças construíram enunciados ligados às suas vivências, vontades e experiências, escrevendo para familiares, colegas e personagens de histórias, buscando refletir sobre aspectos linguísticos e discursivos na escrita, pois refletiam sobre suas ideias de escrita.

Na pesquisa *O uso do blog na alfabetização*, realizada por Soares (2013) no mestrado, a pesquisadora propôs às crianças de uma turma de 2º ano do ensino fundamental a construção de um *blog*, por meio de uma sequência didática, com o objetivo de analisar os impactos gerados no processo de apropriação da leitura e da escrita. A pesquisadora concluiu que a prática de construir textos informativos de autoria, em atividade utilizando o computador e a internet na produção e divulgação destes textos, evidenciou o aumento da motivação por parte das crianças em ler jornais impressos, além de terem reconhecido o computador como um instrumento facilitador para escrever textos.

Por fim, a pesquisa de doutorado realizada por Lugle (2015), intitulada *A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*, buscou compreender como a cultura escrita pode influenciar na apropriação da linguagem escrita por crianças do 1º ao 5º anos do ensino fundamental, e também discutir as implicações pedagógicas desta relação à luz das teorias histórico-cultural e bakhtiniana. A pesquisadora demonstrou que as atividades escolares priorizam a decifração do código alfabético e o acesso à cultura escrita se dá principalmente por meio do livro didático e das exposições dos professores, reduzindo as possibilidades de apropriação da escrita como instrumento cultural com função social. A partir dessas constatações, a autora realizou atividades com as crianças para mostrar que é possível desenvolver uma prática pedagógica em que as crianças vivenciem a leitura e a escrita em sua função social, provocando um impacto na aprendizagem.

Portanto, há esforços no sentido de compreender que o processo de apropriação da escrita pela criança é favorecido pelo contexto educativo que propicie, desde os anos iniciais do ensino fundamental, a interação social e a expressão dos sujeitos por meio da escrita como um instrumento de discurso e com função social.

Contudo, há ainda caminhos a serem percorridos em direção ao estudo do processo de apropriação da linguagem escrita em contexto escolar abordando a dimensão dialógica e

interdiscursiva desse processo (SMOLKA, 2003), considerando também os diferentes suportes em que a escrita está posta socialmente e as implicações de seus usos nos modos como as crianças aprendem a escrever.

Por isso, esta pesquisa-intervenção, de caráter etnográfico, continua o diálogo a respeito do processo de apropriação da escrita por crianças de 3º ano do ensino fundamental. Fundamenta-se em conceitos essenciais da teoria histórico-cultural, postulados por Vigotski, Luria e Leontiev, do círculo de Bakhtin, com postulados de Bakhtin e Volochínov, e em outros autores, como Bajard, Freitas, Chartier, Geraldi e Jolibert, considerando que a atividade humana feita em colaboração, mediada pela linguagem, leva ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, por consequência, à humanização da criança. Para isso, propôs-se às crianças participantes da pesquisa um projeto de trabalho de produção de textos manuscritos e digitais, fundamentado na perspectiva de uma pedagogia de projetos. (JOLIBERT, 1994).

A partir da geração de dados durante o desenvolvimento da pesquisa, com uso de observação participante, entrevistas, diário de campo e gravação em áudio e vídeo, a organização da análise foi feita com base em unidades temáticas, episódios e cenas, a fim de compreender os sentidos produzidos pelas crianças em situações de apropriação da escrita.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, o enfoque está na trajetória e nos fundamentos metodológicos deste estudo. Nos segundo, terceiro e quarto capítulos, apresenta-se um conjunto de conceitos teóricos norteadores e a análise de dados gerados na pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais da investigação.

A PESQUISA: TRAJETÓRIA E METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados cinco tópicos. No primeiro tópico, faz-se um relato da trajetória da pesquisa. No segundo, apresenta-se a metodologia escolhida para realizar a investigação. No terceiro tópico, os procedimentos e instrumentos para a geração de dados são abordados. No quarto tópico, trata-se a intervenção pedagógica proposta para a realização da pesquisa. Por fim, no quinto tópico, apresenta-se o método para a análise de dados.

1.1 Trajetória da pesquisa

A entrevista do processo seletivo para ingressar no curso de mestrado marcou o ponto de partida da trajetória desta pesquisa, que foi se constituindo pelo caminho da insegurança, das dúvidas, inquietações e momentos de estagnação, mas também por momentos de muito estudo, discussão, socialização e saltos. Mesmo depois de várias tentativas de escrever uma proposta de pesquisa – e para participar do processo de seleção uma delas precisava ser apresentada à banca avaliadora –, a temática e o objeto desta investigação apenas puderam ser vislumbrados pelo pesquisador por meio do olhar da professora orientadora desta pesquisa, na época uma das entrevistadoras. Com base no currículo do candidato, ela mencionou as atividades desenvolvidas por ele na educação básica na função de professor de Informática Educativa e relatou brevemente os estudos e pesquisas desenvolvidos por ela a respeito do processo de apropriação da linguagem escrita por crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Esta temática interessava ao candidato desde o curso de graduação, por isso, aceitou mudar a proposta de pesquisa.

Desde as primeiras atividades orientadas, um grupo de orientação formado por mais duas colegas de mestrado ia se constituindo à medida que avançavam os estudos teórico-metodológicos e as discussões a respeito de cada objeto de pesquisa de cada orientando, pois todas as propostas de investigação tinham como base epistemológica os princípios fundamentais da teoria histórico cultural. Certamente, a união cada vez mais forte desse grupo contribuiu para que cada sujeito fosse se constituindo pesquisador nas relações de alteridade com os outros.

Dentre os vários estudos e as discussões coletivas realizadas nas atividades orientadas, destacam-se três autores que muito marcaram a trajetória desta investigação, por possibilitarem reflexões a respeito do lugar de onde se fala e em vista de qual horizonte se fala na pesquisa. Trata-se da forma humana como Mészáros (2005) fala da vida e defende que a educação tem o papel de possibilitar que todos sejam arquitetos de seus próprios planos de vida e do olhar ético de Graue e Walsh (2003, p. 76-77) sobre a infância, considerando a criança como “pessoa inteligente, sensível e desejosa de ter uma vida confortável”.

As frequentes orientações coletivas e individuais com a professora orientadora desta pesquisa, sempre em grupo, foram, portanto, fundamentais para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa de cada pesquisador em formação, por terem possibilitado inúmeras oportunidades de aprendizagem em colaboração. Essas contribuições viabilizavam a formação de atitudes importantes de responsabilidade de cada sujeito pelo próprio trabalho que estava sendo desenvolvido, o que não foi e continua não sendo fácil, principalmente quando se trata de um sujeito que, como este que escreve, sempre dependeu do sistema público de educação do país e precariamente aprendeu a ser sujeito do próprio trabalho. Estas dificuldades, que muitos outros enfrentam, devem-se, principalmente, às precárias oportunidades dadas às crianças e jovens que estudam na escola pública para constituírem-se como sujeitos capazes de serem autores de seus próprios projetos.

No ritmo ininterrupto de estudos e discussões coletivas nas atividades orientadas, participações em eventos científicos na UNIUBE e também em outras instituições, como na UNESP, em Marília/SP, na UFSC, em Florianópolis/SC, na UFTM, em Uberaba/MG e na UFU/MG, em Uberlândia, o projeto de pesquisa desta investigação, juntamente com a documentação necessária para um estudo com crianças, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) em agosto de 2016. Depois de passar por duas avaliações, o projeto foi aprovado em setembro de 2016. Em relação à documentação que acompanhava o projeto da pesquisa, foram confeccionados pelo professor-pesquisador, com ajuda nas atividades orientadas coletivas, o termo de autorização da instituição, o termo de consentimento para os pais e/ou responsáveis pelas crianças e o termo de assentimento para as crianças, para registrar o interesse delas em participarem da pesquisa.

No momento em que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP, a autorização da escola para dar início à pesquisa já havia sido assinada pelo diretor escolar. No mês de julho de 2016, em reunião marcada na escola-campo com o diretor, o professor-pesquisador apresentou a proposta de pesquisa, destacando as justificativas em relação à necessidade de

formação de crianças autoras e leitoras de textos, além de apontar as contribuições do estudo para os demais professores e interessados na temática. Foi explicado o objetivo do estudo de compreender como as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente do 3º ano, se apropriam da linguagem escrita em situações de produção de textos manuscritos e digitais, bem como a importância desse tipo de estudo para a área da educação e para a comunidade escolar.

O diretor disse ter gostado da proposta da pesquisa e ressaltou a importância de investigações científicas no campo da educação e das novas tecnologias, citando, inclusive, um trabalho de conclusão de curso que estava sendo feito por ele em relação a essa mesma temática, e mencionou ainda a contribuição de alguns trabalhos de mestrado e doutorado realizados por professores da escola. Para registrar a autorização da pesquisa na instituição, o diretor leu e assinou o termo de autorização levado pelo professor-pesquisador.

Embora o professor que se formava pesquisador já trabalhasse com as crianças do 3º ano do ensino fundamental na escola-campo, para trabalhar com elas como professor-pesquisador foi preciso conversar primeiro com as professoras regentes das turmas, o que aconteceu em uma reunião ordinária de professores. Após a reunião, a professora de uma das turmas de 3º ano demonstrou interesse em colaborar para que seus alunos participassem da pesquisa.

Em uma breve conversa na sala de planejamento pedagógico com esta professora, a proposta de pesquisa foi explicada novamente, sendo apresentados os objetivos, as justificativas e a relevância da pesquisa para o campo da educação e para a comunidade escolar.

Ao tomar conhecimento da proposta de pesquisa e de algumas atividades que poderiam ser realizadas com as crianças em um projeto de trabalho, a professora concordou em colaborar com a disponibilização de uma parte do tempo da carga horária dela com as crianças para que a pesquisa fosse realizada.

Segundo esta professora, tratava-se de uma das turmas de crianças da escola com mais dificuldades de aprendizagem. Apenas uma pergunta foi feita por ela, para saber se poderia acompanhar as crianças durante todas as atividades da pesquisa. O professor-pesquisador respondeu afirmativamente e reiterou o objetivo da pesquisa, de forma que ficasse claro que as crianças interessadas em participar seriam os sujeitos a serem observados e, portanto, não se tinha a intenção de fazer qualquer julgamento em relação às práticas da professora, inclusive durante as observações em sala de aula que seriam feitas.

Uma questão que causou ansiedade no professor-pesquisador foi o planejamento da atividade do projeto de trabalho que seria realizado com as crianças durante a pesquisa. O professor-pesquisador parecia decidido em relação a um projeto de criação de um jornal escolar. No entanto, as discussões coletivas nas atividades orientadas sugeriam a necessidade de uma conversa com as crianças antes de propor uma atividade a elas.

Na oportunidade de substituir uma professora que havia faltado e que ministraria aulas na sala das crianças que seriam convidadas para participarem da pesquisa, o professor-pesquisador propôs que fizessem uma roda para conversarem. Começou a conversa sugerindo às crianças que juntos eles poderiam fazer algo diferente no laboratório de informática. As crianças possivelmente sabiam o significado da expressão “fazer algo diferente” porque o professor-pesquisador era conhecido na escola por desenvolver projetos pedagógicos que não eram considerados pelas crianças como “aulas normais”. Aparentemente interessados na conversa, todos se envolveram na discussão. Boas ideias foram surgindo, como realizar uma atividade para escrever sobre a própria vida, fazer desenhos e criar a história de uma mascote da sala etc.

A sugestão do professor-pesquisador foi de produzir um jornal escolar digital, de forma que as crianças pudessem contar acontecimentos sobre a comunidade, mostrar fotos da escola etc., que poderia ainda ser impresso e distribuído nas proximidades da escola. Todas as ideias pareciam agradar, mas quando uma das crianças sugeriu que fossem feitas várias histórias com temas variados, o grupo demonstrou grande interesse e as crianças começaram a citar suas ideias para essas histórias.

A partir daí, a ideia de trabalhar com a criação de narrativas orientou o professor-pesquisador no planejamento da atividade do projeto de trabalho da turma. Para isso, a forma como Jolibert (1994) fundamenta e explica a organização de um projeto de trabalho para ser feito em sala de aula, tendo como foco a constituição de crianças produtoras de textos, foi fundamental, assim como também foram muito importantes os momentos de discussão nas atividades orientadas coletivas e individuais, quando o planejamento de cada tarefa do projeto de trabalho ganhava forma.

Foi também durante esses momentos em trabalho coletivo, sobretudo em colaboração com a professora e orientadora como parceira mais experiente, que o professor-pesquisador considerou a importância de realizar um momento introdutório no projeto de trabalho com uma abordagem histórica da escrita. O objetivo era que as crianças conhecessem a história do nascimento da escrita, possibilitando a mudança das relações delas com esse instrumento que

não é natural, mas cultural e historicamente constituído pelo homem. Para isso, o professor-pesquisador elaborou um resumo da história da escrita com base em Fischer (2009) e preparou cartazes com ilustrações, além de fotos tiradas no museu egípcio itinerante, que fazia exposição em Uberlândia na época da pesquisa.

O próximo passo seria regulamentar a participação dos sujeitos na pesquisa. Em outubro, no fim de uma reunião da professora regente com os pais ou responsáveis pelas crianças para a entrega de boletins, o professor-pesquisador se apresentou como professor de Informática Educativa da escola e também estudante e pesquisador em formação, e explicou a proposta da pesquisa por meio de uma apresentação em *PowerPoint*, destacando os objetivos, a justificativa e a importância do estudo para o campo da educação e para a comunidade escolar. Também foram mostradas algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas com as crianças, como a escrita de textos manuscritos e digitais, além da filmagem delas para que a análise fosse feita posteriormente. Ao final da apresentação, o professor-pesquisador explicou que a participação de cada criança na pesquisa precisaria ser autorizada pelos pais. No entanto, caso eles decidissem pela não participação de suas crianças na pesquisa, nenhuma delas seria prejudicada em seu atendimento educacional, conforme se lia no Termo de Consentimento que seria assinado. Todos os 8 pais presentes na reunião concordaram e assinaram a autorização para permitirem que seus(suas) filhos(as) participassem da pesquisa. No dia seguinte, 3 mães de crianças dessa mesma turma, interessadas em saber sobre a pesquisa, procuraram o professor-pesquisador na escola para assinarem a autorização e permitirem que suas crianças participassem. Pelo interesse em conversar com os pais ausentes na reunião de entrega de boletins, o professor-pesquisador procurou se encontrar com alguns deles na entrada/saída da escola, pois muitos costumavam levar e buscar suas crianças. Todos os 9 pais que conversaram com o pesquisador concordaram e assinaram o termo de autorização para que seus(suas) filhos(as) participassem da pesquisa.

No total, 20 pais ou responsáveis autorizaram e assinaram o termo de autorização para a participação de seus(suas) filhos(as) no estudo.

O convite para que as crianças participassem da pesquisa foi feito no mesmo dia da reunião com seus pais ou responsáveis, mas em outro momento, conforme combinado com a professora regente da turma para que levasse as crianças ao laboratório de informática. Usando uma linguagem acessível às crianças, o professor-pesquisador leu o termo de assentimento em voz alta e explicou como seriam as atividades durante a pesquisa, mencionando que elas seriam filmadas ao participarem de tarefas de escrever na pedra, na

argila, no papiro, no papel, no computador, além de poderem criar histórias ilustradas com desenhos no formato “GIF animado”, isto é, imagens reproduzidas em sequência que aparentam ter movimento. (MIGLIOLI; BARROS, 2013, p. 71).

Após a leitura do termo de assentimento, as crianças foram orientadas a marcarem um “x” na opção “sim” ou na opção “não” para responderem se gostariam de participar da pesquisa. Todas marcaram “sim”. Então, respeitando os critérios de inclusão na pesquisa, e considerando que 20 pais ou responsáveis concordaram e assinaram o termo de autorização, os sujeitos participantes da pesquisa foram 20 crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental.

Ainda neste encontro com as crianças, o professor-pesquisador propôs a elas que participassem de um evento, chamado “Festival Literário. Quem conta uma história... agora sou eu!”, que seria realizado na escola sob a coordenação dele e em parceria com a professora de literatura e linguagem da escola. O objetivo do evento era que a comunidade escolar conhecesse uma pessoa adulta que fosse autor (a) de histórias e que as crianças “lançassem” um livro digital de histórias delas, com apresentações teatrais das histórias do livro, conforme o interesse delas.

Portanto, para participarem do festival, as crianças precisariam criar um livro de histórias inéditas no formato digital, isto é, histórias criadas por elas e feitas no computador. Muito interessadas, as crianças concordaram em criar o livro digital de histórias e participar do festival literário.

Logo no início do projeto, o professor-pesquisador confeccionou um cronograma em forma de cartaz, que foi pregado na parede da sala do laboratório de informática para servir às crianças como um instrumento orientador durante a atividade. À medida que o projeto caminhava as crianças marcavam um “x” no quadro correspondente para registrar a finalização de cada ação.

Nos três primeiros encontros, à medida que a história da escrita era lida pelo professor-pesquisador, e no globo terrestre era mostrada a localização dos lugares mencionados na leitura, as crianças conheciam a história e faziam experimentações nos diversos suportes da escrita postos socialmente. Então, o professor-pesquisador observava como as crianças escreviam na pedra, na argila e no papiro. Algumas escreveram em forma de símbolos para expressar o modo como se sentiam, outras optaram pelos desenhos e/ou palavras para dizerem sobre suas vontades ou ainda temas que as interessavam.

Ao mesmo tempo em que as atividades do projeto de trabalho eram observadas pelo professor-pesquisador, outras observações participantes foram feitas durante 4 semanas, totalizando onze sessões de 50 minutos. O objetivo era descrever o acesso das crianças participantes do estudo à escrita nas dependências da escola, como na sala de aula, biblioteca, corredores, pátio e refeitório, além da relação que elas estabeleciam com esses escritos.

Os 18 encontros que se seguiram após a introdução do projeto de trabalho foram realizados no laboratório de informática da escola. Os registros da pesquisa foram feitos com uma câmera filmadora localizada no canto da sala, uma *webcam* instalada em cada computador de cada dupla de crianças e um gravador de áudio, colocado sobre uma mesa fora do campo de visão das crianças. Como o laboratório de informática era usado nos três turnos de funcionamento da escola, todo o material – inclusive as *webcams* – precisava ser guardado e montado no encontro seguinte para dar continuidade à pesquisa. Certamente um trabalho braçal e desgastante, sobretudo quando se considera os problemas tecnológicos que podem surgir (e de fato surgiram neste estudo) durante a atividade de pesquisa quando se propõe a usar uma variedade desses instrumentos, além de outros possíveis aparelhos eletrônicos presentes no ambiente em que se realiza a pesquisa: 1) Computadores que funcionavam e no dia seguinte não ligavam; 2) *Webcams* que não funcionavam na primeira tentativa de ligá-las; 3) Lentidão ou queda de conexão da internet durante as atividades; 4) Derramamento de água no interior da sala pelo aparelho de ar condicionado; 5) Limite de tempo de filmagem da câmera filmadora; 6) Descarregamento de pilhas ou baterias antes do previsto. Foram muitos os desafios, mas felizmente o professor-pesquisador buscou contornar todos eles, por ter conhecimentos básicos de montagem e manutenção de computadores, internet móvel para rotear uma conexão em casos de urgência, computador pessoal disponível para uso, persistência, um balde, cronômetro no aparelho de telefone e pilhas e baterias extras.

É preciso relatar também que além de obstáculos de ordem técnica, pesquisar o/no próprio ambiente de trabalho exigiu certo desdobramento do professor-pesquisador, sobretudo por se tratar de uma pesquisa com crianças. O trabalho do professor e pesquisador parecia ser duplo e acelerado, às vezes dando a sensação de insegurança, pois o foco da atenção geralmente estava naquilo que era visível e superficial, mas durante as observações o olhar se movimentava do superficial para buscar a essência do observado, mas sem muita demora precisava voltar ao superficial novamente, pois as crianças exigiam a atenção do professor-pesquisador.

Durante a atividade, o professor-pesquisador se aproximava das crianças para demonstrar que estava disponível para ajudá-las caso precisassem, mas procurava não interrompê-las durante a atividade de escrita, sempre observando seus movimentos. Sempre que possível, entrevistava as crianças em forma de conversas curtas, buscando gerar dados que pudessem ser analisados posteriormente, embora ainda fosse difícil ter claro quais dados seriam preciosos para a análise e como ela seria feita. Nesse sentido, é relevante registrar a importância de o professor-pesquisador ter construído grande parte do capítulo teórico – e feito revisões no capítulo metodológico – durante o desenvolvimento da pesquisa com as crianças, o que certamente contribuiu para que os fundamentos da investigação fizessem mais sentido diante de alguns fatos da realidade, assim como estes últimos também ganharam significado à luz dos conhecimentos teóricos.

Conforme as orientações dadas às crianças pelo professor-pesquisador, os primeiros lances de textos delas (JOLIBERT, 1994) – versões de textos o mais parecido possível com aqueles que se queria para fim do projeto – foram feitos em papel A4, com opção nas cores azul, verde ou branco. Sentadas em duplas, as crianças podiam escolher fazer suas histórias juntas ou cada uma poderia produzir sua história. A maioria escolheu produzir uma história da dupla.

Logo que produziram os primeiros lances de textos, as crianças passaram a trabalhar na reescrita de suas histórias, o que passou a ser feito na tela do computador, no site *Livros Digitais*¹. Algumas delas decidiram criar novas histórias. A partir desse momento de reescrita dos textos, o professor-pesquisador propunha explicações e tarefas sobre a estrutura do texto narrativo, a inserção de diálogos, os tempos verbais, substitutos e conectivos.

Depois que as crianças produziram suas histórias na tela, o professor-pesquisador propôs à turma que fizesse uma roda e juntos lessem os textos dos colegas, que eram projetados em tela grande com o uso de um projetor multimídia. O objetivo era que as crianças e o professor-pesquisador, como leitores dos textos dos colegas, sugerissem aos autores possibilidades de mudanças para cada texto que ajudassem a melhorar o entendimento das histórias. Embora as crianças apontassem mais para erros ortográficos, o professor-pesquisador buscou dar foco em atividades epilinguísticas (GERALDI, 2005), isto é, na reflexão em torno dos significados dos escritos das crianças, demonstrando, por exemplo, as diferentes formas de dizer a mesma coisa.

¹ Para mais informações acesse: <www.livrosdigitais.org.br>.

Para concluir a produção do livro digital de histórias da turma, as crianças foram orientadas pelo professor-pesquisador em relação ao uso das ferramentas necessárias para a criação das ilustrações e também para transformá-las em animações. Os ajustes finais, como a produção da capa e o prefácio foram feitos também pelas crianças. O professor-pesquisador fez o trabalho de organização da obra, reunindo as 19 histórias em um só arquivo. Em seguida, publicizou o livro digital no site da escola e então compartilhou a postagem nas redes sociais com algumas das crianças autoras das histórias.

Depois de terem o livro digital de histórias publicizado na internet, o professor-pesquisador realizou com as crianças um encontro para avaliar a trajetória do projeto até aquele momento. Em forma de roda de conversa e com projeção de fotografias em tela grande, concluíram juntos que embora tivessem atingido o objetivo de produzirem um livro digital de histórias, a preparação das apresentações teatrais de algumas histórias para participarem do festival literário deveria ser feita após o retorno das férias de janeiro, pois não havia tempo hábil para que todo o trabalho fosse feito.

Passadas as férias de janeiro, o ano letivo teve início em fevereiro de 2017 com desfalque de 8 professores(as) na escola. Nestes casos, conforme foi explicado às crianças, o professor de Informática Educativa assume a função de professor eventual. Embora elas se preocupassem e cobrassem do professor-pesquisador uma data para início dos ensaios e preparativos para as apresentações, era preciso que aguardassem até a normalização das atividades na escola em decorrência das mudanças provocadas pela transição do governo municipal. Apenas em abril de 2017 a preparação para as apresentações teatrais teve início. A data para a realização do festival havia sido marcada para 5 de junho.

Portanto, a trajetória desta pesquisa revela um caminho constituído por acertos e dificuldades, em que o professor-pesquisador realizou um projeto de trabalho como procedimento metodológico para buscar indícios que respondessem à problemática da pesquisa.

1.2 Caracterização da escola-campo

A instituição em que a pesquisa foi realizada pertence à Rede Municipal de Educação e está situada em um bairro periférico e pequeno, constituído por aproximadamente 20 quarteirões, na zona leste da cidade de Uberlândia-MG. O bairro possui vias pavimentadas e não pavimentadas, é servido pelo sistema integrado de transporte coletivo da cidade e conta

com uma infraestrutura diversificada, como posto de saúde, escola municipal de educação infantil, igreja, praças, quadra de esportes, feira livre, supermercados, lojas de produtos variados, sorveteria, bares, restaurantes e casas de entretenimento (boate e forró).

Ao fazerem um estudo sobre exclusão social na cidade de Uberlândia, Ramires e Santos (2001, p. 78-80) explicam o processo de formação do bairro e a inauguração da escola:

O [...] [bairro], localizado na periferia de Uberlândia, é um assentamento urbano, que se organizou como bairro em 1991, a partir do Projeto de Desfavelamento e Urbanização de Favelas, elaborado pela Prefeitura Municipal. A Favela [...] foi, então, urbanizada, dando origem ao bairro com o mesmo nome. A urbanização, bem como o assentamento das famílias faveladas na área do bairro foi fruto da pressão social exercida pela população local, onde representantes políticos simpatizantes pela causa e instituições não governamentais como a igreja, interviram (sic) juntamente com os moradores na busca dessa conquista. [...] Em 1994, a Prefeitura Municipal de Uberlândia entregou à população a escola de ensino fundamental, e em 1995 foi instalado o Posto de Saúde no mesmo terreno, ou seja, junto à escola, prestando serviços à comunidade do bairro e do seu entorno. Em 1996, o bairro passou a contar com uma creche e a pavimentação foi mais uma das infra-estruturas necessárias recebida pelos moradores. Neste ano, o bairro contava com 2.400 moradores, segundo dados do IBGE.

A respeito da população deste bairro em 2010, no site da Prefeitura Municipal de Uberlândia há uma nota que explica a “discordância territorial entre os Setores Censitários (base territorial na qual o IBGE divulga seus dados do Censo) e os Bairros Integrados oficiais, além dos que estão em projeto de lei”. Por este motivo, não é possível “inferir a população destes territórios discordantes”, como é o caso do bairro em que se encontra a escola em que a pesquisa foi realizada. (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, 2017).

De 1996 a 2006, o programa “Educação pelas diferenças” foi desenvolvido com as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental desta escola, tendo sido interrompido por problemas de falta de investimento em recursos materiais e contratação de funcionários. Além deste programa, outros programas e projetos foram realizados na escola – e alguns estão em funcionamento atualmente –, como os programas Mais Educação, Programa de Intervenção Pedagógica, Bola na Rede, Mais Cultura e os projetos Horta, Biblioteca Móvel, Valorizando as Diferenças, Mais Ciência Cultura e Integração, Valorização da Língua Inglesa (*English Cover*) e Empreendedorismo. (ESCOLA M. DR. J. C. R., 2015, p. 8).

No ano de 2007, a escola passou a oferecer o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Atualmente, oferece à comunidade a educação básica nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental de 9 anos, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, nos turnos da

manhã, tarde e noite. Atende cerca de 1500 alunos do mesmo bairro e de bairros vizinhos. (ESCOLA M. DR. J. C. R., 2015, p. 8).

A escola ocupa uma área de 2584,60 m². Na área externa possui 01 quadra coberta, 01 campo gramado, 01 vestiário masculino desativado, 01 vestiário feminino desativado, 01 lanchonete, um pátio, horta e estacionamento.

O prédio da escola é dividido em dois pavimentos. O primeiro pavimento possui 01 pátio coberto conjugado com refeitório, 10 salas de aula, 01 sala para atendimento educacional especializado, 01 banheiro feminino com 05 sanitários, 01 banheiro masculino com 05 sanitários, 08 salas de aula, 01 laboratório de Informática, 01 sala de professores, 01 banheiro para funcionários, 01 sala de coordenação de projetos, 01 sala de direção com almoxarifado, 01 sala de secretaria com sala de xerox conjugada, 01 lavanderia com dois banheiros, masculino e feminino, 01 cozinha, 01 depósito de alimentos, 01 depósito para materiais de limpeza e higiene.

No segundo pavimento possui 11 salas de aula, 01 sala para coordenação pedagógica com um almoxarifado, 01 banheiro masculino desativado, 01 banheiro feminino desativado, 01 sala pequena para a coordenação do Projeto Mais Educação, 01 laboratório de Ciências, 01 biblioteca, 01 sala pequena no interior da biblioteca para o Programa de Intervenção Pedagógica e 01 sala de vídeo com projetor multimídia.

Trata-se, portanto, de uma instituição de grande porte. No entanto, a “estrutura física da escola apresenta problemas em seu estado de conservação”. Além disso, possui “espaços inadequados para a realização de algumas atividades escolares” devido à ausência de reparos. (ESCOLA M. DR. J. C. R., 2015, p. 58-59).

1.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa compunham uma turma de 20 crianças na faixa etária entre oito e nove anos de idade, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. De acordo com a professora regente da turma, tratava-se de crianças com muitas dificuldades de aprendizagem e, por isso, a turma era considerada uma das turmas “mais difíceis” de se trabalhar.

Assim como a maioria das crianças matriculadas na escola, as crianças participantes da pesquisa ou moravam no mesmo bairro da escola ou nas imediações, em bairros vizinhos, onde frequentaram a escola de educação infantil.

Todas as crianças estudavam no ensino regular em tempo parcial, de 13h às 17h25min, e eram levadas e buscadas na porta da escola por seus pais ou responsáveis, geralmente de carro, bicicleta ou a pé. Durante o tempo em que não estavam na escola, as crianças permaneciam em casa ou em outras instituições que promoviam atividades diversas, como aulas de violão e canto, conforme relatado por uma das crianças.

Devido à circunstância de ausência dos pais, algumas crianças moravam com seus avós. Grande parte dos pais ou responsáveis trabalhava em período parcial. O acompanhamento das atividades escolares das crianças em casa ficava a cargo das mães ou responsáveis.

Conforme acordado com as crianças e seus respectivos pais ou responsáveis, e registrado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a preservação da identidade das crianças participantes da pesquisa foi mantida e a identificação delas foi feita por meio de nomes fictícios: Andrei, José Lucas, Max, Valda, Rejane, Naiane, Gleice, Dirlion, Adilson, Gustavo, Joaquim, José, Jonas, Késia, Mônica, Micaela, Ysla, Roberta, Eliane e Wellington.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, o professor-pesquisador tinha 29 anos de idade e atuava na escola-campo há cinco anos, sendo quatro anos na função de professor de Informática Educativa. Em outra instituição também municipal, atuava há dois anos na mesma função, e, portanto, cumpria uma jornada dupla de trabalho. Estudante de escola pública na educação básica, o professor-pesquisador graduou-se em Letras no ano de 2010 em uma Universidade pública, com habilitação em Licenciatura Plena em Português/Inglês e Literaturas. O mestrado foi possível pelo apoio recebido da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Com experiência na docência por oito anos, atuou com crianças dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nas redes estadual, municipal e privada.

Assim, foi nas relações do professor com as crianças participantes da pesquisa – sobretudo por meio de um método de caráter participativo – e nos estudos e discussões realizados ao longo de toda a trajetória desta investigação, que o olhar e a identidade do professor iam se constituindo na forma de um professor-pesquisador. À medida que isso acontecia, mudavam também a postura profissional e as concepções de linguagem e, portanto, o próprio fazer pedagógico do professor-pesquisador.

1.4 O método de investigação

Esta é uma pesquisa-intervenção de tipo etnográfico. Fundamenta-se em conceitos essenciais da teoria histórico-cultural, especificamente de Vigotski, Luria e Leontiev, do círculo de Bakhtin, com postulados de Bakhtin e Volochínov, e em outros autores, como Bajard, Freitas, Chartier, Geraldi e Jolibert. Tem o objetivo de compreender o processo de apropriação da escrita por 20 crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental em situações de produção de textos manuscritos e digitais. Para isso, realizou-se um projeto de trabalho com as crianças participantes do estudo tendo como referência a perspectiva de uma pedagogia de projetos. (JOLIBERT, 1994).

Por estudar o processo educativo em seu acontecer dinâmico e fazer uso de técnicas da etnografia para entender a realidade a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa, esta pesquisa configura-se como de cunho etnográfico. (ANDRE, 1995).

Segundo André (1995, p. 27), a etnografia estuda “a cultura e a sociedade” e tem como interesse principal a “descrição da cultura” para compreender como vive um grupo social. Nas investigações educacionais o foco central está no processo educativo. Conforme esclarece a autora, trata-se de uma mudança de enfoque:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

De acordo com André (1995), alguns princípios da etnografia precisam ser observados para a condução de estudos de tipo etnográfico em educação, como a reconstrução descritiva dos fenômenos e espaços observados, o contato constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado (imersão no campo de pesquisa), a ênfase nos processos que estão ocorrendo e não nos produtos, preocupação com os significados atribuídos pelos sujeitos durante as atividades da pesquisa e, finalmente, “faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível”, em vista da preocupação com a “descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2005, p. 30).

Portanto, essas características da pesquisa de tipo etnográfico indicam, por exemplo, as investigações em que o campo de pesquisa é o local de trabalho do pesquisador, possibilitando a imersão e o contato diário com o objeto investigado. Além disso, caracterizam as investigações que buscam descrever e reconstruir os fenômenos e espaços

observados, que enfatizam a análise dos processos, que se preocupam com os significados atribuídos pelos sujeitos durante as atividades da pesquisa e que trabalham com um planejamento flexível por reconhecerem a possibilidade de novas descobertas. Esta descrição metodológica caracteriza a presente pesquisa.

De acordo com André (1995), a pesquisa de tipo etnográfico em educação faz uso de observação participante, entrevistas para esclarecer os fatos observados e análise de documentos para complementar a investigação. A este respeito ela explica que:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar a informações coletadas através de outras fontes. (ANDRE, 1995, p. 28).

Conforme já foi dito, assumir o compromisso de pesquisar na perspectiva histórico-cultural significa direcionar o foco da investigação para os processos, isto é, para as relações estabelecidas pelos sujeitos no acontecer do processo educativo, conforme lembra Freitas (2009, p. 7):

Ao procurarmos atingir os objetivos propostos, responder as questões formuladas, estamos conscientes do processo dialógico entre sujeitos que irá acontecer. Processo esse, que afetará de alguma forma seus participantes, que provocará mudanças, transformações nas pessoas podendo também interferir de alguma forma no contexto pesquisado. Estamos em nossas pesquisas mais interessados nesse processo e no que ele desencadeia do que buscar resultados mensuráveis.

É por isso que tem grande importância para a presente investigação o conceito de pesquisa-intervenção apontado por Freitas (2009, p. 7), segundo a qual o sentido da palavra “intervenção” é entendido assim:

[...] “mudança no processo” “transformação” “ressignificação dos pesquisados e do pesquisador” “ação mediada”, “compreensão ativa”. Realmente em nossas contínuas discussões e reflexões temos chegado à conclusão de que não se trata de intervir para obter resultados mensuráveis. A pesquisa nesta abordagem [histórico-cultural] está centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que portanto provoca compreensão ativa de seus participantes. Compreensão ativa que para Bakhtin é geradora de respostas, de contra-palavras. Na relação entre

sujeitos, que caracteriza esse tipo de pesquisa, a compreensão ativa mostra o objetivo que se busca perseguir.

Assim, esta abordagem de pesquisa “se caracteriza por uma compreensão ativa da realidade investigada e também visa processos de mudança que podem incidir tanto nos sujeitos participantes quanto nos próprios pesquisadores” (FREITAS, 2009, p. 9). Assume-se, portanto, que a explicação e a intervenção na realidade por meio da compreensão dela são caminhos tomados neste estudo. Isso significa que a compreensão da realidade implica também processos de mudança e ressignificação tanto do professor-pesquisador quanto das crianças participantes da pesquisa.

Por isso, as relações de interação que se estabelecem no contexto do processo educativo, capazes de provocar transformações nos participantes, constituem a fonte de geração de dados para análise.

1.5 Instrumentos de pesquisa

A pesquisa foi dividida em dois momentos: no primeiro momento foi feita uma descrição do acesso das crianças à escrita nas dependências da escola e a relação que elas estabeleciam com esses escritos. Os dados foram gerados na sala de aula das crianças, na biblioteca, no pátio, no refeitório, nos corredores da escola e no laboratório de informática, por meio de observação participante e de entrevistas individuais e em grupo, em forma de conversas curtas (GRAUE; WALSH, 2003), com anotações de campo e gravação em áudio como instrumentos auxiliares. As observações foram realizadas por quatro semanas, sendo, no total, onze sessões de 50 minutos.

No segundo momento da pesquisa, propôs-se às crianças uma atividade de produção de textos manuscritos e digitais por meio de um projeto de trabalho baseado na perspectiva de uma pedagogia de projetos (JOLIBERT, 1994), realizado no pátio e no laboratório de informática da escola, com uso de computadores e da internet. A geração de dados nesta etapa da investigação foi realizada por meio de observação participante e de entrevistas em forma de conversas, geralmente curtas. Os registros foram feitos com gravação em áudio, vídeo e uso de diário de campo. Esta etapa da pesquisa teve duração de oito semanas, com 27 encontros de 50 minutos.

De acordo com Vianna (2007, p. 18), na observação participante “o observador é parte da atividade objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo”. Por isso, exige “um

esforço deliberado [do pesquisador] para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro” (ANDRÉ, 2005, p. 27). Esta pode ser, portanto, uma opção viável a professores interessados em investigação no próprio contexto de trabalho, como é o caso deste estudo.

Sobre as entrevistas com crianças, Vianna (2007) lembra que estas são mais complexas e não podem ser realizadas da mesma forma como são feitas com adultos, descartando o método de se fazer perguntas diretas a elas. Neste sentido, Graue e Walsh (2003, p. 141) afirmam que a entrevista com abordagem direta, formal e na posição sentada, de frente para o pesquisador, não é do costume das crianças e, portanto, seu modo de condução deve ser repensado. De acordo eles, o investigador deve lançar mão de alternativas para dialogar com as crianças e obter informações de forma indireta sobre o que elas sabem:

A investigação em geral é um processo indirecto e repetitivo, especialmente a entrevista. A maior parte do que as crianças sabem, sabem-no implicitamente. O conhecimento não está arquivado nas cabeças das crianças em forma de resposta, à espera da pergunta perfeita para libertar. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 140-141).

Dentre as formas citadas por eles, destaca-se a entrevista feita em grupo e em duplas, de forma que elas se sintam mais confiantes para se expressarem, o que poderia não acontecer se estivessem sozinhas com o entrevistador. Além disso, ao citar Batuka (1991), Graue e Walsh (2003) sugerem que discussões em grupo podem ser mais valiosas para a investigação que perguntas e respostas diretas, além de entrevista na forma de conversas curtas:

No campo, as entrevistas são muitas vezes curtas e feitas a correr. Muito do que aprendido sê-lo-á através de conversas curtas ao longo do dia. Aqui o truque é estar atento e descobrir maneiras de registrar o que vai sendo dito durante estas interações. Colegas que já trabalharam com crianças adolescentes e pré-adolescentes descrevem-nas como crianças que se tornam muito formais ou se fecham durante uma entrevista, mesmo quando se tenta tornar o processo o mais informal possível, mas que adoram estar sentados e a falar com quem os quiser escutar. Temos de adaptar ao contexto. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 143).

Portanto, com base nestes estudos de pesquisadores que trabalham com crianças e nas próprias experiências com elas em diversas situações na escola, decidiu-se por entrevistá-las individualmente e em grupo, em forma de conversas geralmente curtas. Os instrumentos auxiliares utilizados para registro dos dados gerados na investigação foram gravação em áudio, vídeo e diário do professor-pesquisador.

Sobre o diário de pesquisa, Barbosa e Hess (2010) explicam que se trata tanto de um instrumento de pesquisa quanto de um processo formativo e citam Borba (2001) para apresentar as características de um diário de pesquisa:

Consiste em escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa e consigo mesmo, etc. Não menos que três ou quatro dias por semana, anotar um fato marcante, um encontro, uma reflexão, uma leitura, um conflito, um estudo, etc... (sic). Ele é mais que um diário íntimo, pois nele você expressa, conta sua relação com uma instituição ou várias. É aconselhável batê-lo à máquina (ou digitá-lo). E, também, fazê-lo circular num círculo restrito de pessoas, amigos, etc. Nesta técnica nós temos a dimensão pedagógica. Pode haver também uma troca interindividual desses escritos, e isso cria relações extremamente fortes. É um dispositivo e um processo. Se formar não é instruir... É primeiro refletir, é pensar uma experiência vivida. (BORBA, 2001 apud BARBOSA; HESS, 2010, 53-54).

Portanto, o conjunto de registros digitados em arquivo eletrônico, feitos diariamente durante a realização da pesquisa e organizados por títulos e datas, que posteriormente dariam subsídio para as discussões durante as atividades coletivas orientadas no mestrado, constituiu o diário de pesquisa do professor-pesquisador. Conforme ensinam Borba (2001) e Barbosa e Hess (2010, p. 80), trata-se de registros mais significativos de tudo que se refere à pesquisa, como “observações, encontros, leituras, reflexões teóricas, etc.”, delineando a relação do professor-pesquisador com as crianças participantes da investigação, os acontecimentos desencadeadores de reflexões, momentos de angústia e compreensão e fatos que guardam relações entre si e com o objetivo do estudo.

1.6 Intervenção pedagógica: Projeto de trabalho

A escolha para trabalhar com as crianças em um projeto de trabalho se justifica na medida em que as experiências vivenciadas no ambiente escolar em atividades desse tipo têm grande potencial para mobilizar mudanças. Segundo Girotto (2003), a realização de projetos de trabalho na escola oportuniza o envolvimento das crianças em situações de aprendizagem transformadoras, além de contribuírem para a superação de práticas escolares tradicionais, marcadas pela reprodução memorizada e pela participação passiva do aluno. Essa autora explica que desenvolver projetos de trabalho na escola é uma experiência enriquecedora, pois

[...] dá à atividade de aprender um sentido novo, através dos quais as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Para Jolibert e colaboradores (1994, a e b), um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais. (GIROTTI, 2003, p. 92).

Deste modo, trabalhar na perspectiva de uma pedagogia de projetos significa mais que a busca de um método. Significa, sobretudo, buscar mudanças nas relações entre professores e alunos, conforme explica Jolibert (2015, p. 28, grifo de autor):

Na verdade, uma pedagogia de projetos não pode ser reduzida a uma simples técnica educativa ou a um novo “método”. Ela implica mais vitalmente *uma mudança profunda do status das crianças na escola* a partir da revisão em profundidade das inter-relações entre adultos e crianças (e entre professores e pais). Como já dissemos antes, por parte dos adultos, isso corresponde a uma mudança das representações e das expectativas referentes às possibilidades e às necessidades das crianças. Encarar as crianças como sujeitos de sua própria formação, em vez de considerá-las objetos de ensino.

Por isso, os projetos de trabalho assumem algumas características essenciais. Conforme descreve Abrantes (1995), citado por Giroto (2003), o projeto de trabalho é um planejamento organizado pelo professor para possibilitar que as crianças entrem em atividade, que elas possam assumir responsabilidades na realização das tarefas, geralmente cooperativas, em direção a um objetivo e uma produção de encerramento.

O conceito de atividade que orienta o presente planejamento pedagógico apoia-se em “um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento” (LEONTIEV, 1983, p. 50, tradução nossa)². Segundo Leontiev (1983), a atividade é caracterizada por uma sucessão de acontecimentos em que o motivo, que precisa coincidir com o objeto da atividade da criança, leva às várias ações, que são orientadas aos objetivos conscientes. Estas ações direcionam as operações para a realização do objetivo.

O conceito de projeto em Jolibert (1994) fundamenta-se em uma hipótese de trabalho que trata a produção na sala de aula como um nascimento que é alimentado pela vida da classe. Segundo essa autora, é “enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode – com os demais – discutir, decidir, realizar, avaliar... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem” (JOLIBERT, 1994, p. 33).

² [...] la actividad no es una reacción, así como tampoco un conjunto de reacciones, sino que es un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversiones, desarrollo. (LEONTIEV, 1983, p. 50).

Assim, o trabalho com projetos na sala de aula “é uma estratégia de formação que visa a construção e o desenvolvimento das personalidades, dos saberes e das competências” (JOLIBERT; SRAĪKI, 2015, p. 32). Trata-se de realizar um trabalho em sala de aula não para as crianças, mas com elas, organizado cuidadosamente pelo professor e orientado para um objetivo determinado junto com as crianças. Em outras palavras,

[...] é um projeto de atividades complexas orientado para um objetivo preciso de certa amplitude: organizar uma visita, uma exposição, um espetáculo, participar de uma ação de grande porte (feira de ciências, salão de escritos), publicar uma coletânea de poemas, receber correspondentes, arrumar o pátio... Grandes fornecedores de situações práticas [...] para a construção de competências. (JOLIBERT; SRAĪKI, 2015, p. 32).

Ou ainda,

[...] trata-se simplesmente de colocar ao alcance das crianças, como objetivo de trabalho durante um dado período, o conteúdo das Instruções Oficiais. Os projetos são sucessivamente elaborados segundo as combinações, o planejamento cuidadoso de aprendizagem e as prioridades de aprendizagem. (JOLIBERT; STAĪKI, 2015, p. 33).

Portanto, nessa perspectiva o essencial consiste em possibilitar às crianças que assumam a posição central no processo educativo, isto é, “permitir que as crianças, em todo “conhecimento de causa”, sejam inseridas no projeto de aprender, isto é, sejam colocadas em projetos de construção de competências” (JOLIBERT; STAĪKI, 2015, p. 33).

Assim, embora pensado com propósito pedagógico, o projeto de trabalho proposto às crianças participantes da presente pesquisa buscou envolvê-las em situações reais e desafiadoras, contextualizadas no ambiente sociocultural em que elas vivem. Exigiu, portanto, conforme ensina Jolibert (1994, p. 38), envolvimento do professor-pesquisador e das crianças em todas as etapas do “módulo de aprendizagem”. A esse módulo de aprendizagem a autora dá o nome de canteiro:

Definimos canteiro como um *módulo de aprendizagem*. Sua organização e seu enfoque devem permitir que ambos, professor e aluno, tenham referenciais para se situar, apóiem-se (sic) em aspectos precisos para trabalhar, nas aquisições e nas falhas, nos instrumentos e nas estratégias a serem elaborados, etc. (JOLIBERT, 1994, p. 38, grifo do autor).

Portanto, o envolvimento das crianças e do professor-pesquisador no canteiro *Narrativa* foi fundamental para a realização do projeto de trabalho.

O trabalho com a narrativa se justifica à medida que as formas de transmissão do pensamento humano por meio dos atos de linguagem, sejam eles orais ou escritos, são proporcionais à diversidade das ações humanas. Ao defender esta ideia, Bakhtin (2014) explicou que a comunicação humana é determinada pela situação de comunicação mais imediata em que ocorrem as atividades humanas, isto é, os sujeitos constroem enunciados com certa totalidade de sentido baseando-se nos aspectos situacionais da comunicação, por meio da escolha dos objetos de seus enunciados e das formas de dizer. Em outras palavras, produzem enunciados moldando o “conteúdo”, o “estilo da linguagem” e a “construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Embora as situações de comunicação humana possam ser largamente variadas, em que os sujeitos produzem enunciados diversos em relação ao conteúdo, estilo e forma de composição, Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor) explica que é possível considerar que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Para ele, estas formas de produzir enunciados em ligação com seus contextos de comunicação e que se repetem nos atos comunicativos com certa estabilidade são os gêneros do discurso.

Na verdade, todas as comunicações enunciativas humanas ocorrem por meio de construções discursivas mais ou menos estáveis, que assumem formas diferentes de acordo com a situação imediata, mesmo quando não há intencionalidade. (BAKHTIN, 2011). Para o autor, isso significa que:

[...] nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos). (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Resulta que a comunicação humana se dá por meio de enunciados construídos de acordo com a situação de comunicação e os objetivos dos sujeitos, às vezes sem planejamento prévio, como é o caso da comunicação no dia a dia. Deste modo, é compreensível que a criança aprenda a significar seu mundo ao produzir enunciados em diferentes formas. Neste sentido, Bakhtin (2011) esclarece que o desenvolvimento discursivo humano se dá nas formas enunciativas, isto é, nas formas dos gêneros:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. 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).

Portanto, compreende-se que a aprendizagem da escrita ocorre por meio da prática de produção de formas enunciativas que satisfaçam aos propósitos dos sujeitos, isto é, de gêneros discursivos, pois suas peculiaridades ajudam a organizar o enunciado.

Diante disso, é importante que o processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola considere a prática de produção de enunciados em diferentes formas, ou gêneros discursivos, tendo como horizonte a produção de significados para a interação discursiva por meio da escrita. Nesta perspectiva, a produção de textos de autoria dos sujeitos envolvidos no processo educativo é essencial.

Assim como defende Geraldi (2014), não se pode concordar com a prática de produção de textos como mero exercício de adequação formal, como se se tratasse apenas da aprendizagem das estruturas de textos, pois conforme diz Bakhtin (2011, p. 283), as formas que assumem os gêneros, embora sejam relativamente estáveis, não constituem uma norma para os falantes:

As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua.

Além disso, a possibilidade de “reacentuação dos gêneros” é uma característica dos discursos, pois como o autor afirma, é livre ao sujeito que produz seu enunciado “misturar deliberadamente os gêneros das diferentes esferas” de acordo com seus objetivos comunicativos. (BAKHTIN, 2011, p. 284).

Dialogando com estes princípios de estudo dos gêneros na prática educativa, Geraldi (2014) explica que o processo de ensino e aprendizagem da escrita com base na autoria deve se apoiar em uma atividade “mais ou menos equivalente aos modos de funcionamento da linguagem fora dos bancos escolares”. (GERALDI, 2015, p. 58). Busca-se superar os modelos de ensino de língua pautados em exercícios de produção de textos perfeitamente “encaixáveis” em modelos prévios, cheios de regras e sem a preocupação com a produção textual de autoria. Nesta perspectiva, o essencial é o domínio de “habilidades de uso da língua em situações concretas de interação” (GERALDI, 2015, p. 47), de forma que aos sujeitos seja

possível a produção de enunciados que atendam aos propósitos da sua expressão, bem como a habilidade de perceber as sutilezas que marcam as diferenças de expressão.

Geraldi (2015, p. 60) chama as atividades que viabilizam o ensino da língua concebido desta maneira de atividades epilinguísticas:

Este tipo de atividade aparece bastante cedo entre os falantes: mais ou menos entre os 4 e 5 anos, as crianças fazem muito mais do que perceber a relação dos signos com as coisas; elas brincam com o sistema da língua, elaborando rimas e explorando a sonoridade das palavras, dizendo a mesma coisa de outro modo, as autocorreções, as reelaborações, perguntando e explicando para si mesmas o que ouvem. Podemos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que tomando as próprias expressões como objeto, suspendem o tratamento do tema da conversação ou do texto para refletir sobre os recursos expressivos postos em funcionamento.

Entendidas deste modo, as atividades epilinguísticas servem ao processo de ensino e aprendizagem da escrita por possibilitarem às crianças que signifiquem suas vidas e seu mundo por meio da construção de enunciados significativos nas práticas de produção escrita, refletindo sobre as (distintas) formas enunciativas adequadas para a interação sócio comunicativa.

Segundo Geraldi (2014), a prática de produzir textos no processo educativo tem a ver com mudanças fundamentais. Mudanças na forma de compreender o papel de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem, nas possibilidades de reflexão sobre recursos linguísticos, nas tomadas de decisão na sala de aula etc. Ele conta que já em 1983 a prática de produção textual significava uma tentativa de mudança das relações sociais no ambiente escolar:

Falar em “produção de textos” é remeter a uma concepção outra: produção implica condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção, agentes de produção. Um marxismo extremamente difuso, mas que fazia sentido: tratava-se de alterar relações dentro da escola. Ver o aluno como produtor, e não como recipiente de um saber pronto e dado como certo. (GERALDI, 2014, p. 216).

Deste modo, a mudança nas práticas escolares permite vislumbrar a possibilidade de reconfiguração das relações de poder sobre o conhecimento, por meio de ações que permitem enxergar o aluno numa posição de sujeito capaz de produzir material autêntico e de autoria própria.

O planejamento do projeto de trabalho proposto às crianças participantes da pesquisa, intitulado *Quem conta uma história... agora sou eu!*, foi construído com base nesses princípios explicitados até aqui e apresenta-se da seguinte forma:

PROJETO DE TRABALHO
Quem conta uma história... agora sou eu!

PROJETO DA TURMA

Para poderem participar do festival literário da escola *Quem conta uma história... agora sou eu*, em que histórias inéditas criadas pelas crianças da escola seriam apresentadas ao público por meio de leitura ou apresentação teatral, as crianças participantes da pesquisa, que demonstraram interesse em participar do festival, precisavam criar histórias inéditas. Em conversa com o professor-pesquisador, elas decidiram criar um livro digital de histórias da turma.

PROJETO DE ESCRITA DE UMA NARRATIVA

Preparação do canteiro Narrativa pelo professor

No primeiro momento, o professor-pesquisador estabeleceu para si os seguintes objetivos:

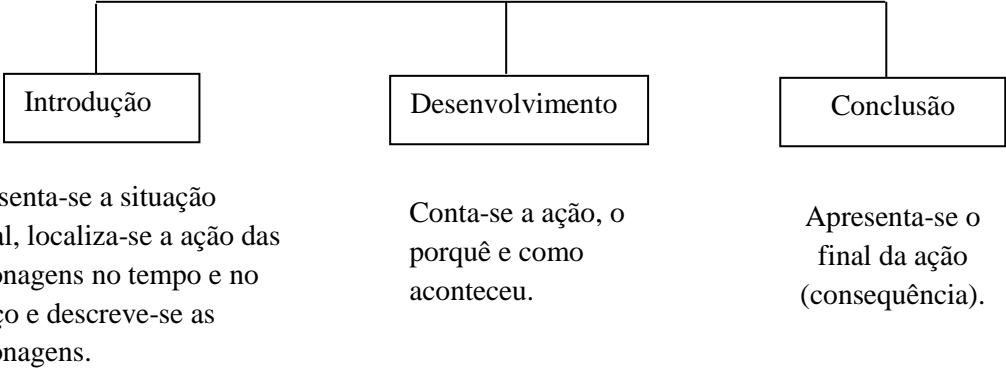
Cada criança se envolverá em aprendizagens relacionadas à narrativa para:

- descobrir um mundo feito de palavras em que se pode criar e recriar;
- desenvolver o discurso individual;
- apreender a estrutura da narrativa;
- planejar a tarefa de escrita;
- construir um texto narrativo com lógica e coerência;
- usar tempos verbais adequados;
- ter consciência e domínio da ordem cronológica dos fatos;
- usar diálogos e descrições;
- selecionar vocabulário específico da ficção, de acordo com o tom da narrativa;
- utilizar espaços diferentes de suporte de escrita (papel e computador);
- usar técnicas para desenhar no computador;

- articular texto e imagem.

Para guiar o professor-pesquisador durante a realização do projeto de trabalho com as crianças, foi produzido um quadro explicativo do canteiro *Narrativa* (quadro 1), ou trama de preparação do professor.

Quadro 1 – Quadro explicativo para o professor-pesquisador do canteiro *Narrativa*

Trama de preparação do professor	
Tipo de texto colocado em canteiro na classe (escrito social que servirá de referência).	<i>Narrativa</i>
1. Representação prévia que eu me faço:	
- da situação de comunicação: os parâmetros determinantes.	
Destinatário (<i>status</i> : paritário ou não)	<i>Outras crianças, adolescentes ou adultos (não conhecidos); outros leitores em potencial.</i>
Enunciador (a que título?)	<i>Cada criança, como autora de histórias.</i>
Objetivo	<i>Criar e escrever uma história inédita, no formato digital.</i>
Intenção	<i>Participar do festival literário da escola “Quem conta uma história... agora sou eu”. Em relação aos outros: ser lido com prazer. Em relação a si mesmo: aprender a escrever, ter prazer de escrever.</i>
Objeto da comunicação (referencial)	<i>Narrativa com acontecimentos reais e/ou imaginários.</i>
- sobre o produto final	
Justificativa da escolha do tipo de texto em um leque de textos possíveis	<i>A narrativa permite contar uma história com uma série de fatos que envolvem personagens situados no tempo.</i>
Aspecto geral do texto	<i>Os elementos essenciais de um texto narrativo são: tempo, espaço, personagens, narrador e enredo.</i>
Escolha do material: suportes possíveis.	<i>Folha de papel e tela do computador.</i>
Instrumentos de escrita possíveis.	<i>Lápis, teclado do computador, criador de GIF's (imagens com movimento).</i>
2. Características do texto que prevejo:	
- Estrutura de conjunto (superestrutura):	
 <pre> graph TD A[] --- B[Introdução] A --- C[Desenvolvimento] A --- D[Conclusão] B --- B1[Apresenta-se a situação inicial, localiza-se a ação das personagens no tempo e no espaço e descreve-se as personagens.] C --- C1[Conta-se a ação, o porquê e como aconteceu.] D --- D1[Apresenta-se o final da ação (consequência).] </pre>	
- Linguística do texto:	
Funções dominantes organizadoras da linguagem	<i>Narrativa e poética.</i>
Escolhas pertinentes para esse tipo de texto:	<i>- “Um(a)...chamado(a)”, “Ele(s)”, “ela(s)”,</i>

<ul style="list-style-type: none"> - enunciação - (pessoas, espaço/tempo) - sistema dos tempos - léxico 	<p><i>“eu” para os diálogos, “lá em”, “num lugar chamado”, “no tempo do(s)”, “na véspera”, “naquele dia”.</i></p> <p><i>- Passado simples e imperfeito; passado composto e presente.</i></p> <p><i>- Específicos da ficção, relacionado com a tonalidade da narrativa.</i></p>
<p>Coerência a ser buscada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - marcas de enunciação - advérbios e tempos - substitutos (anafóricos) - conectivos 	<p><i>Atenção às mudanças de sistema ao passar de narrativa para diálogo, e ao contrário.</i></p> <p><i>Manter a coerência em todos os planos.</i></p>
<p>- Linguística da frase (em seus aspectos mais frequentes para esse tipo de texto).</p>	
<p><i>Construção de frases complexas, diálogos diretos, indiretos e interiores, metáforas, a estrutura do gênero narrativo (aspectos essenciais) e concordâncias.</i></p>	
<p>3. Atividades de sistematização metalinguísticas, adotadas a partir do segundo lance (reescrita)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Relação sujeito – verbo.</i> - <i>O passado simples, mais que perfeito.</i> - <i>O “futuro do pretérito” (disseram que aconteceria).</i> - <i>Prefixos e sufixos no vocabulário da narrativa.</i> - <i>Usar maiúsculas em início de frase.</i> - <i>Pontuação.</i> 	

Fonte: Adaptado de Jolibert (1994).

Para guiar as crianças durante o projeto de trabalho, foi produzido e disponibilizado na sala de aula de forma visível aos alunos um mural de ações, que permaneceu fixado na parede durante todos os momentos do projeto. As crianças acompanhavam a realização das ações e registravam a finalização de cada etapa do projeto marcando um “x” no quadro correspondente. Desta forma, as crianças puderam ter uma visão geral de todo o trabalho, possibilitando que entendessem o objetivo de cada ação do projeto.

O quadro 2 ilustra o mural disponibilizado às crianças.

Quadro 2 – Mural de atividades pregado na parede da sala

<p style="text-align: center;">Mural do 3º ano Quem conta uma história... agora sou eu! Canteiro: Narrativa</p>			
O que?	Quando?	Onde?	X
Conhecer a história da escrita.			
Criar uma história na folha de papel.			
Criar, recriar e ilustrar a história na tela do computador.			
Fazer os últimos ajustes do nosso			

livro.			
Publicizar a obra-prima no site da escola.			
Preparar a apresentação das histórias para o festival literário.			
Participar do festival, apresentando para a comunidade escolar as histórias criadas.			

Fonte: O autor (2016).

Planejamento para dar início ao projeto com as crianças

Introdução do projeto de trabalho

Tempo estimado: 3 aulas de 50 minutos.

Modalidade: Discussão em grupo sobre o que é a escrita e apresentação da história da escrita como instrumento usado pelo homem desde a pré-história, permitindo, ao mesmo tempo, que as crianças experimentem a escrita em alguns suportes usados pelo homem ao longo da história, como a pedra, a argila e o papiro.

Explorar os parâmetros da situação de produção

Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.

Modalidade: Leitura de uma narrativa em voz alta pelo professor. Em seguida, diálogo informal com as crianças para expor seus conceitos espontâneos sobre a narrativa, de modo a situar o campo desse tipo de texto. O professor-pesquisador pede aos alunos para que definam o termo *narrativa*. Uma lista recapitulativa é feita no quadro branco. Depois desse inventário, as crianças buscam a definição de narrativa no dicionário para determinar o tipo de texto que pretendem escrever.

Produção dos primeiros textos (primeiros lances)

Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos

Modalidade: No laboratório de informática, sentados em duplas, as crianças fazem o primeiro texto que deve lembrar o máximo possível aquele que queremos para o nosso projeto, de acordo com a intuição que cada um fez da situação e das características do texto a ser produzido. Cabe às crianças decidirem se farão um texto individualmente ou em dupla.

Material a ser utilizado: folhas coloridas, folhas brancas, lápis de escrever e borracha.

Consigna: Mesmo em duplas, vocês podem construir cada um a sua história ou cada dupla poderá fazer uma história, realizando uma narrativa da forma mais completa possível, utilizando uma folha e lápis. Depois vocês poderão ver o que cada colega/dupla fez.

Confrontação entre os primeiros projetos de textos

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Nas confrontações entre todos os primeiros lances cada criança poderá:

- verificar se ela assimilou os elementos da situação e como o fizeram seus colegas;
- interrogar-se, diante dos contrastes e contradições, sobre as características essenciais do tipo de texto trabalhado;
- registrar suas anotações em uma folha (branca, colorida, com linhas ou sem linhas), destacando semelhanças e diferenças entre os textos dos colegas e o seu.

Objetivos:

- procurar o que não está de acordo nesses primeiros lances e por quê.
- explicitar o motivo das escolhas que foram feitas tanto na diagramação e na distribuição dos blocos de textos na página com a presença ou ausência de “eu”, “ele(a)”, “ela(s)” no texto ou, ainda, na escolha do sistema de tempos no presente ou no passado.

Modalidade: No laboratório de informática, discussão coletiva sobre os primeiros lances de textos (projeção em tela grande para a visualização de todos os textos por todas as crianças). Todas as anotações individuais serão registradas em um quadro recapitulativo construído pelas crianças, em uma folha de papel, e pelo professor, no quadro branco. Isso deve demonstrar que as crianças já possuem certa ideia da narrativa.

Material a ser utilizado: folhas coloridas, folhas brancas, lápis de escrever, borracha.

Confrontações com os escritos sociais: ler para escrever

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Modalidade: No laboratório de informática, o professor e as crianças farão a leitura de uma narrativa, um conto exemplar e com as máximas qualidades, de forma coletiva com a projeção em tela grande. Cada criança receberá uma ficha (quadro 3) elaborada pelo professor, a qual deve ser preenchida após a leitura. As crianças podem discutir com seus pares e com o professor-pesquisador sobre as questões de que trata a ficha.

Quadro 3 – Ficha para confrontação com escritos sociais

Nome do aluno: _____ Título do livro: _____			
ESPAÇO = ONDE?			
Na Terra		Outro local	
TEMPO = QUANDO?			
Está acontecendo agora	Vai acontecer	Já aconteceu	
PERSONAGENS = QUEM?			
Humanos		Outros	
AÇÃO = O QUE ACONTECEU?		TONALIDADE	
Encontro, separação, uma luta...?		Engraçada	Triste
			Outra(esclarecer)

Fonte: Adaptado de Jolibert (1994).

Objetivos:

- que as crianças sejam capazes de produzir um texto análogo;
- que sejam capazes de explicitar suas escolhas;
- que adquiram o hábito de fazer elas mesmas as perguntas antes mencionadas, isto é, que as tenham à disposição para que sirvam à sua estratégia de produção textual.

Os instrumentos elaborados para os diferentes níveis de análises

- Quadro recapitulativo de análise dos primeiros e últimos lances.
- Escritos sociais (livro de histórias infantis)
- Ficha de confrontação de escritos sociais

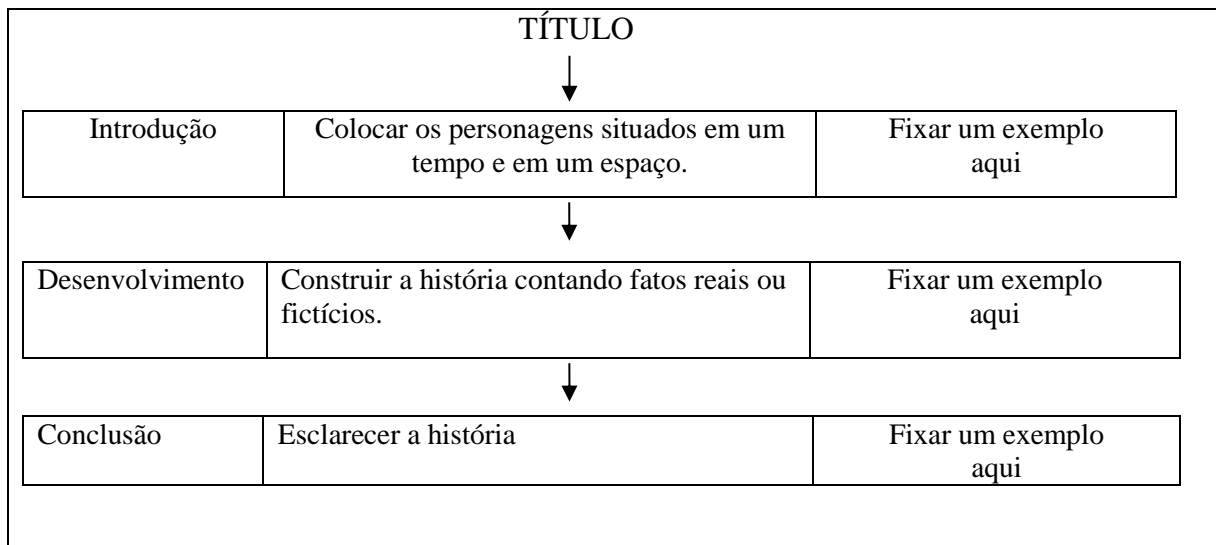
Reescrita

Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos.

O esquema da estrutura da narrativa que servirá de apoio à construção da trama de acontecimentos da história e às produções em forma de texto será afixado na parede da classe

em tamanho grande (quadro 4). No laboratório de informática, em duplas, as crianças farão a releitura do primeiro lance com a ajuda dos instrumentos elaborados durante a análise deles e também os elaborados pelo professor, passando-se às reescritas e produções na tela do computador, além das atividades de ilustração da história.

Quadro 4 – Instrumento para auxiliar a criação de uma narrativa.



Fonte: Adaptado de Jolibert (1994).

Consigna: Em duplas, vocês vão fazer uma releitura do primeiro texto de vocês e com a ajuda das fichas que nós já produzimos, vocês poderão reescrever a história de vocês na tela do computador.

Trabalho com os aspectos característicos da narrativa

Estrutura do texto e diálogos

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos

Modalidade: No laboratório de informática, em formato de círculo, três grupos de no máximo 7 crianças farão uma atividade de colocar um texto em ordem, escolhido dentre as produções das crianças da turma. O objetivo é que todos identifiquem e fixem a estrutura da narrativa (Início, acontecimento e esclarecimento).

Consigna: Vocês vão colocar o texto na ordem certa.

Em seguida, outro texto será objeto de discussão (*As lágrimas de Potira*, já lido anteriormente). Enquanto o professor faz a leitura do texto, as crianças colocam as partes em

ordem. O texto possui lacunas para serem preenchidas pelas crianças nos momentos dos diálogos das personagens. Nesses momentos, o professor interrompe a leitura e juntos discutem sobre as palavras que indicam que haverá uma fala (disse, perguntou etc.), sobre a disposição no texto e a pontuação dos diálogos.

Consigna: Agora vocês vão completar os textos criando a fala da personagem no espaço em branco.

Depois de realizadas as duas atividades os textos permanecerão fixados na classe, o que poderá ajudar na reescrita dos textos na tela do computador.

Substitutos

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos

Modalidade: No laboratório de informática, as crianças farão uma leitura silenciosa do texto digital *O pássaro que enganou o gato*. Após a leitura, com a ajuda do professor-pesquisador que fará anotações no quadro branco, as crianças retiraram do texto as diferentes palavras que se referem aos nomes de cada personagem. O objetivo é que todos compreendam a função no texto dos substitutos anafóricos.

Conectivos

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos

Modalidade: No laboratório de informática, em formato de círculo, o professor-pesquisador proporá às crianças que façam uma brincadeira de criação de uma história oral, que será produzida pelo grupo. À medida que essa história será criada, uma caixa de papel contendo várias tiras de papel branco será passada pelas mãos das crianças. Cada criança pode pegar um papel que contém um conectivo escrito e então precisará incluir a palavra na história, de forma que o texto oral se constitua em um encadeamento de fatos. Ao final da brincadeira, todos os conectivos, que posteriormente podem ser usados pelas crianças em seus textos, serão fixados na parede.

Produção das ilustrações das histórias

Tempo estimado: 3 aulas de 50 minutos

Modalidade: O professor-pesquisador fará explicações de como as crianças poderão produzir suas ilustrações em um programa de desenho do computador e, então, criarem as imagens com movimento.

Consigna: Agora que os textos foram produzidos, vocês farão os desenhos para ilustrar as histórias de vocês.

Produção final: Maquete e obra-prima

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Maquete:

Reelabora-se a história com aquilo que parece mais pertinente do segundo lance (reescrita) das crianças. O professor servirá de secretário, com o papel de juntar as produções em um só lugar, dando o formato de livro digital.

Leitura do conjunto (produção coletiva) pelos colegas ou pelo professor-pesquisador em voz alta: é o momento dos “primeiros leitores” dos textos produzidos e das melhoras de último minuto, com ajuda dos materiais de avaliação produzidos pelas crianças e pelo professor-pesquisador durante o projeto.

Obra-prima:

A turma irá decidir sobre outras formas de publicização da obra-prima, podendo ser, além da postagem na internet (no site da escola), a impressão e divulgação na comunidade. As histórias criadas serão colocadas no dossiê da turma nomeado de *narrativa*. Ele irá servir de instrumento de referência para escrever outras narrativas no futuro.

Avaliações

Uma avaliação pragmática

- feita pelos colegas
- avaliação do destinatário

Uma avaliação sistemática

- Auto-avaliações das produções textuais: progresso de cada criança por meio da comparação entre seus primeiros lances e suas obras primas, com a ajuda dos materiais de avaliação produzidos durante o canteiro.

- Com os mesmos critérios da trama de preparação do professor, é possível fazer uma avaliação tanto global como personalizada das produções, dos progressos e do que resta a ser trabalhado.

Uma avaliação global do projeto da turma

- Em forma de círculo, avaliar as seguintes questões: Conseguimos criar o livro digital com histórias inéditas? Foi possível participar do festival literário com as histórias inéditas? O que foi bom? O que poderia ter sido melhor?

Tendo apresentado o planejamento do projeto de trabalho realizado com as crianças participantes da pesquisa, que foi organizado com base nos ensinamentos de Jolibert (1994) sobre projetos pedagógicos e no conceito de atividade postulado por Leontiev (1983), no próximo tópico discute-se sobre a produção do livro digital de histórias das crianças como uma atividade.

1.6.1 Produção do livro digital de histórias

Diferente do que costuma acontecer nas escolas, e por isso recebem duras críticas, o processo de apropriação da linguagem escrita precisa ser orientado por práticas linguísticas que considerem, sobretudo, as necessidades e os interesses das crianças em relação ao uso desse instrumento, de forma que a elas se dê as condições necessárias para que se apropriem do sistema de escrita, em parte alfabético, como um instrumento cultural de interação verbal. (VIGOTSKI, 1982).

Sabendo disso, o presente estudo, que tem o objetivo de compreender o processo de apropriação da linguagem escrita de 20 crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, foi realizado por meio de um projeto de trabalho que buscou atender às necessidades e interesses das crianças em relação ao uso da escrita. Para realizar o projeto com as crianças, compreender o conceito de atividade na perspectiva de Leontiev (1978) foi fundamental.

Segundo esse autor, é pela inserção em um contexto civilizado que a criança desenvolve as habilidades que a tornam humana. Este processo de humanização, que é um processo educativo e possibilita o desenvolvimento humano, se dá por meio da apropriação "dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico", realizado em uma atividade que "reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada no objeto.". Assim, a apropriação da cultura caracteriza-se por desencadear novas formações,

isto é, a "reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades superiores.". (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Rejeitando a ideia de que a atividade humana tenha caráter direto e reativo, Leontiev (1983, p. 50, tradução nossa)³ a define da seguinte forma: "A atividade não é uma reação, assim como tampouco um conjunto de reações, mas um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento". Ele explica a atividade pela sua característica de possibilitar a relação do sujeito com o meio externo, dizendo que esta relação configura-se por meio de processos na atividade em que os sujeitos se relacionam com os objetos culturais. Leontiev (1983, p. 52-53, tradução nossa)⁴ explica que:

O sujeito entra em contato prático com o mundo dos objetos, que por isso se subordinam necessariamente a suas propriedades independentes, vínculos e relações. Este último significa que o "condutor" que dirige os processos da atividade é o próprio objeto e apenas de modo secundário sua imagem como produto subjetivo da atividade, que corrige, estabiliza e leva implícito seu conteúdo objetal.

É esta relação complexa que garante ao sujeito envolvido na atividade a aquisição das habilidades inscritas no objeto. Trata-se de considerar a atividade não como uma ação direta e responsiva daquele que aprende, mas de compreender a apropriação de produtos culturais como um caminho complexo e organizado de transformações internas em função da atividade externa com objetos. A partir da relação com tais objetos a criança é orientada pelo reflexo deles construído na mente como um produto imagético subjetivo – não como um reflexo meramente especular –, levando à apreensão das habilidades culturais encarnadas no objeto.

Segundo Leontiev (1983), a implicação do sujeito na atividade com objetos sofre influência de manifestações variantes das emoções e da necessidade. Sobre a necessidade, ele esclarece que:

Na psicologia das necessidades é necessário desde o princípio partir desde a seguinte distinção: da distinção da necessidade como de uma condição interna, como de uma das premissas imprescindíveis da atividade e da distinção da necessidade como da que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetal. (LEONTIEV, 1983, p. 52, tradução nossa)⁵.

³[...] la actividad no es una reacción, así como tampoco un conjunto de reacciones, sino que es un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversiones, desarrollo. (LEONTIEV, 1983, p. 50).

⁴[...] el sujeto entra en contacto práctico con el mundo de los objetos, que por eso se subordinan necesariamente a sus propiedades independientes, vínculos y relaciones. Esto último significa que el "aferente" que dirige los procesos de la actividad es el propio objeto y solo de modo secundario su imagen como producto subjetivo de la actividad, que fija, estabiliza y lleva implícito su contenido objetal. (LEONTIEV, 1983, p.52-53).

⁵En la psicología de las necesidades es necesario desde el principio partir de la siguiente distinción: de la

A necessidade interna à qual se refere o autor, própria do sujeito e, portanto, não pode ser regulada desde fora, é essencial para a condução da atividade com objetos. Tal condução se dá necessariamente pela combinação da necessidade interna do sujeito com o objeto que a corresponde e a completa. Ela pode levar, inclusive, ao surgimento de outras necessidades. Assim, a necessidade age como estímulo para a realização da atividade pelo sujeito.

Isso significa que um dos critérios para se considerar o projeto de trabalho realizado com as crianças participantes deste estudo como atividade na perspectiva aqui apontada é a equivalência entre o objeto e a necessidade interna das crianças.

Em vista disso, o planejamento do trabalho de produção de textos proposto às crianças participantes da pesquisa precisava partir de um diálogo com elas.

Conforme já foi dito, a ideia de construir um livro digital de histórias por meio de um projeto de trabalho resultou do diálogo entre o professor-pesquisador, que fez uma proposta inicial de construção de um jornal digital, e as crianças, que demonstraram interesse pela ideia do jornal, mas fizeram uma contraproposta, de produzir histórias com temas variados.

Em vista disso, o professor-pesquisador propôs às crianças que participassem de um festival literário que seria realizado na escola. Para participarem do festival, as crianças precisavam criar um livro com histórias inéditas. Então, a proposta de trabalho da turma se delineava em torno da produção de um livro digital de histórias com temas variados.

Portanto, considerando o interesse das crianças participantes da pesquisa, o projeto de trabalho para criar um livro digital de histórias parecia ser a melhor forma de possibilitar que elas se envolvessem em uma atividade de produção textual. É possível considerar que o desejo manifestado pelas crianças de produzirem histórias com temas variados e a proposta feita a elas de participação no festival literário tenham contribuído para criar a necessidade em relação ao objeto do trabalho realizado por elas: o livro digital de histórias da turma.

Segundo Leontiev (1983), Vigotski iniciou seus estudos sobre a atividade humana com objetos e explicou os conceitos de instrumento, de operações com instrumentos, de objetivo e de motivo, estando este último relacionado à vontade, à motivação consciente. Partindo desse ponto, Leontiev (1983) buscou estabelecer uma estrutura geral da atividade.

Para ele, o motivo real da atividade é seu próprio objeto, pois este último corresponde necessariamente a uma necessidade interna do sujeito, caracterizando o motivo pelo qual se

distinción de la necesidad como de una condición interna, como de una de las premisas imprescindibles de la actividad y de la distinción de la necesidad como de la que dirige y regula la actividad concreta del sujeto en un medio objeto. (LEONTIEV, 1983, p. 52).

realiza determinada atividade. Isso implica considerar a necessária correspondência entre o motivo do trabalho das crianças e o objeto do trabalho delas, o que de fato parece ter ocorrido. O que parecia motivar as crianças durante os três meses de trabalho era a produção das histórias com temas variados que comporiam o livro digital da turma.

Havia uma atenção maior de cada dupla em relação à produção de sua própria história. No entanto, foi possível perceber que as crianças “passeavam” pelas páginas do livro digital na tela do computador durante o momento de produção das histórias e realizavam leituras apreciativas – e também propostas de alteração – em relação às histórias que estavam sendo produzidas pelos outros colegas.

Atitudes como essas podem apontar que além da preocupação das crianças em relação à produção de suas próprias histórias, o motivo-objeto da atividade correspondia ao produto de encerramento determinado no início do projeto: o livro digital de histórias da turma. Conforme demonstra o relato de Max, o produto da atividade de todas as crianças da turma constituía uma produção coletiva de encerramento:

Professor-pesquisador: Eu gostaria de ouvir mais a experiência de vocês.

Max: Pra mim eu gostei demais porque é a minha primeira coisa que vai publicar, não só a minha, mas de todos os colegas da sala que vai publicar na internet. (Entrevista, 12/12/2016).

Além de considerar que o motivo real da atividade corresponde ao seu objeto, Leontiev (1983) explica que os diferentes motivos e objetos da atividade humana caracterizam diferentes atividades, as quais desencadeiam diferentes objetivos a serem alcançados. Por sua vez, de acordo com os objetivos do sujeito em atividade, as ações assumem formas específicas e direcionam as operações a serem realizadas para alcançar o objetivo.

Conforme explica Leontiev (1983, p. 66), há uma sucessão de acontecimentos que caracterizam a atividade:

[...] do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, emergem em primeiro plano, distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impele; depois emergem as ações – processos – subordinados a objetivos conscientes; e finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para a realização do objetivo concreto dado.

Então, além do motivo, do objetivo e do objeto, a atividade se estrutura por meio de

ações interligadas. Segundo Leontiev (1983, p. 62, tradução nossa)⁶, a ação é definida como um “processo que se subordina à representação daquele resultado cobrado para ser alcançado, ou seja, o processo subordinado a um objetivo consciente”. Em outras palavras, as ações constituem um processo realizado para alcançar determinado objetivo relacionado ao motivo-objeto da atividade.

Deste modo, o objetivo da atividade está relacionado a um processo em que as ações devem ser orientadas para um resultado de encerramento, um produto final realizado pelo sujeito de forma consciente. De outro modo, a “atividade pode perder seu motivo originário e então transformar-se em uma ação” (LEONTIEV, 1983, p. 67).

As ações pedagógicas realizadas pelo professor-pesquisador com as crianças durante o projeto de trabalho foram organizadas em um cronograma, que permaneceu fixado na parede da sala até o encerramento do projeto. Para o professor-pesquisador, era importante que as crianças pudessem visualizar o processo em um quadro organizado, de modo que elas percebessem que todas as ações e operações com instrumentos realizadas durante o projeto de trabalho estavam orientadas para o objetivo consciente delas (produzir histórias na forma escrita) e para o motivo-objeto da atividade delas (a produção do livro digital). As ações do projeto são descritas a seguir.

O primeiro momento do projeto de trabalho, como já foi mencionado anteriormente, foi realizado com base em uma abordagem histórica, essencial para possibilitar às crianças que desnaturalizassem a escrita (GERALDI, 2006), isto é, que renovassem suas relações com ela enquanto instrumento cultural (BERNADIN, 2006). Ao conhecerem a história da escrita, elas passaram pela experimentação da escrita na pedra, na argila e no papiro, para então chegarem à escrita no papel e na tela do computador. Por esse motivo, e em vista do objeto desta investigação, o projeto de trabalho para produzir histórias foi dividido em dois momentos: a escrita manuscrita no papel dos primeiros projetos de textos das crianças e a escrita na tela, com reescrita ou produção de novos textos.

No terceiro encontro do professor-pesquisador com as crianças (17 de outubro de 2016) enquanto coordenador do projeto da turma foi combinado que elas poderiam fazer a atividade do projeto de trabalho em duplas ou sozinhas. A própria disposição das mesas retangulares no laboratório de informática determinava, no entanto, uma organização das crianças de forma que elas permanecessem mais próximas umas das outras, conforme ilustra a

⁶Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que cobra de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente. (LEONTIEV, 1983, p. 62).

foto 1. Este encontro, em que as crianças produziram os primeiros textos, teve uma duração de duas horas, o dobro do tempo que o professor-pesquisador havia planejado.

Foto 1 – Organização da sala.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Nos terceiro, quarto e quinto encontros a turma realizou as seguintes ações:

- a) “Tempestade de ideias” e discussão sobre os conceitos espontâneos das crianças em relação à narrativa; busca do conceito de narrativa no dicionário Michaelis online pelas crianças e discussão coletiva sobre o conceito encontrado, buscando apontar elementos da narrativa.
- b) Leitura de uma história em voz alta pelo professor-pesquisador (coleção de contos de animais fantásticos – *Boitatá*), com uso do livro e da projeção em tela grande, e interpretação coletiva do texto, além da descoberta pelas crianças, com a ajuda do professor-pesquisador – que fazia os registros no quadro branco – de recursos da narrativa identificados no texto lido.
- c) Distribuição de folhas A4 brancas e coloridas (azul e verde) e orientação às crianças pelo professor-pesquisador sobre a produção dos primeiros lances das histórias (primeiros projetos dos textos).
- d) Projeção em tela grande dos escritos das crianças e leitura em voz alta pelo professor-pesquisador para que todos tomassem conhecimento dos primeiros projetos de textos de cada um. Nesse momento de confrontação dos textos das crianças, as considerações feitas pela turma a respeito dos elementos da narrativa eram registradas individualmente, que organizava suas anotações em uma folha A4 branca em forma de quadro recapitulativo (JOLIBERT, 1994).
- e) Leitura de uma história em voz alta pelo pesquisador (coleção de contos e lendas de amor – *As lágrimas de Potira*), com uso do livro e da projeção em tela grande. Nesse momento de

confrontação dos escritos das crianças com os escritos sociais, cada criança recebeu uma ficha elaborada pelo professor-pesquisador (ficha de confrontação com escritos sociais) para que fosse preenchida à medida que se fazia uma discussão e comparação dos escritos produzidos por elas e os elementos identificados na narrativa lida. Os elementos abordados nessa discussão incluem: espaço, tempo verbal, personagens, ação e a tonalidade da narrativa.

A atividade das crianças, como já foi mencionado, foi organizada em torno da produção de um livro digital de histórias, ilustrado com imagens no formato *GIF* animado, isto é, imagens sequenciais que simulam movimentos quando mostradas repetidamente. Segundo Miglioli e Barros (2013, p. 71, grifo dos autores),

GIF é acrônimo de *Graphics Interchange Format*, um formato de imagem *bitmap* que foi introduzido em 1987 pela empresa de internet *CompuServe* e, desde então, teve sua utilização na *web* generalizada, devido a seus requisitos computacionais mínimos e grande portabilidade. O formato suporta até oito *bits* por *pixel*, permitindo assim uma imagem única para representar uma paleta de até 256 cores distintas. O *GIF* também suporta animações e permite uma paleta separada de 256 cores para cada quadro (*frame*). A limitação de cores torna o formato *GIF* impróprio para reproduzir fotografias a cores e outras imagens com cor contínua, mas é bastante adequado para imagens mais simples, como gráficos ou logotipos com áreas de cor sólida. Animações simples podem ser representadas por meio de um *GIF*, na medida em que várias imagens (quadros) no arquivo podem ser incluídas com atrasos de tempo (*delay*). Um arquivo *GIF* animado é então uma composição de quadros que são exibidos em sucessão contínua.

Portanto, por construírem as ilustrações de suas histórias em um programa de desenho com uso de cores sem variação, isto é, cores sólidas, as crianças puderam usar seus desenhos para criarem um arquivo no formato *GIF*, feito no site da internet www.criarbanner.com.br.

No sexto encontro do pesquisador com as crianças (25 de Outubro de 2016), iniciou-se o processo de reescrita dos primeiros textos, conforme o cronograma do projeto de trabalho da turma fixado na parede da sala.

Antes de iniciar a reelaboração dos textos na tela do computador, cada criança recebeu um envelope com seu nome contendo seus instrumentos auxiliares para escrever. Esses instrumentos foram elaborados durante as atividades anteriores, como o quadro recapitulativo e a ficha de confrontação com escritos sociais. Assim, as crianças poderiam decidir se considerariam ou não as suas próprias anotações para proceder à reescrita de seus textos, além de contarem com a ajuda do professor-pesquisador.

É importante esclarecer que, embora no planejamento do professor-pesquisador houvesse esse momento específico para a reescrita e reelaboração dos textos, algumas crianças decidiram aproveitá-lo para criar novos textos.

Em duplas, pelos próximos 14 encontros até a finalização do projeto da turma, que resultou no livro digital de histórias como produto final, o grupo realizou as seguintes ações:

a) Conversa do professor-pesquisador com as crianças sobre a estrutura da narrativa com base em um instrumental preparado por ele e que permaneceu fixado na parede do laboratório de informática até o fim do projeto. Ao lado desse instrumental, que indicava as partes da narrativa (título, início, acontecimentos e desfecho), havia espaços que seriam ocupados com as partes correspondentes de uma história levada pelo professor-pesquisador (coleção de contos de animais fantásticos – *Boitatá*), que havia sido dividida em quatro partes (título, início, desenvolvimento, desfecho) e entregue às crianças fora da ordem. As crianças precisavam usar estratégias de leitura com a ajuda do professor-pesquisador para organizarem a sequência da história.

b) Depois de colocarem o texto na ordem, o professor-pesquisador discutiu com as crianças sobre os elementos dos diálogos de uma narrativa e a forma de construí-los dentro do texto. Então, convidou as crianças para completarem alguns espaços de diálogos do texto que estavam em branco. Para isso, elas precisavam criar possíveis falas para os personagens para completar aquela história. Ao final, as crianças fixaram as partes da história na parede, nos lugares de sua correspondência. Depois disso, as crianças tomaram suas posições nos computadores para trabalharem com seus textos.

c) Em círculo, o professor-pesquisador propôs às crianças que fizessem uma brincadeira de criação de uma história oral, que seria produzida pelo grupo. À medida que essa história era criada, uma caixa de papelão com vários papéis era passada nas mãos das crianças. Cada criança retirava um papel que continha um conectivo escrito e então precisava incluir a palavra na história, de forma que o texto oral se constituísse em um encadeamento de fatos. Ao final da brincadeira, todos os conectivos, que posteriormente poderiam ser usados pelas crianças em seus textos, foram pregados na parede do laboratório de informática (assim, depois, que etc.). Depois dessa tarefa, as crianças tomaram suas posições nos computadores para trabalharem com seus textos.

d) As crianças fizeram uma leitura silenciosa da história *O pássaro que enganou o gato* na tela do computador. Depois da leitura, as crianças e o professor-pesquisador conversaram sobre os personagens da história, escrevendo os nomes deles no quadro branco. A partir dos

nomes dos personagens da história, o professor-pesquisador convidou as crianças para que apontassem todas as outras palavras que foram citadas na história para fazerem referência aos personagens, isto é, os substitutos anafóricos, de forma que as crianças percebessem a importância das palavras com essa função. Depois dessa tarefa, as crianças tomaram suas posições nos computadores para trabalharem com seus textos.

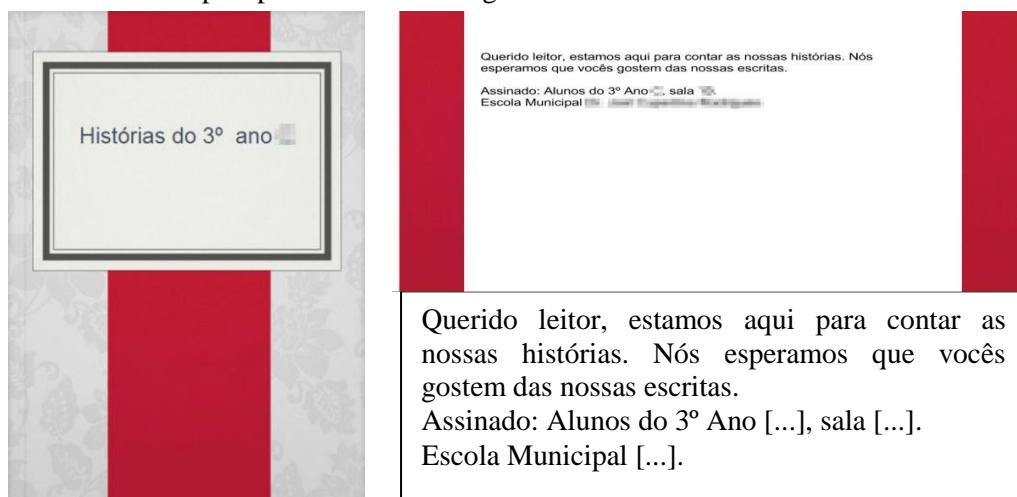
e) Maquete: Últimos ajustes dos textos das crianças (projetados em tela grande) com a ajuda de toda a turma e dos instrumentos recapitulativos produzidos durante o projeto. Reunidas em um grande grupo, as crianças desempenharam a função de leitores críticos dos escritos dos colegas para sugerirem possíveis melhorias.

f) Explicação pelo professor-pesquisador com uso do quadro branco para demonstrar às crianças que elas precisavam criar a ilustração da história e “salvar” o desenho na memória do computador com pelo menos dois nomes distintos. Cada figura deveria ter alterações que indicariam um movimento, pois elas seriam reproduzidas de forma sequencial. Depois de criados os desenhos, o professor-pesquisador deu orientações sobre o site em que as crianças poderiam entrar e inserir cada figura no local indicado. O próprio site criou uma imagem com movimento (GIF) que seria reproduzida em sequência, dando a impressão de animação. Estas imagens em movimento foram inseridas no livro digital das crianças.

g) Publicização do livro digital nas redes sociais e no *website* da escola e lançamento do livro no Festival Literário realizado na escola sob a coordenação do professor-pesquisador.

Portanto, as ações realizadas durante o projeto de trabalho com as crianças foram organizadas pelo professor-pesquisador de forma que elas estivessem orientadas para o objetivo das crianças, de produzirem histórias na forma escrita, e para o motivo-objeto da atividade delas, a produção do livro digital de histórias (fotos 2 e 3).

Fotos 2 e 3 – Capa e prefácio do livro digital de histórias da turma.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

A respeito do uso de instrumentos e do contexto comunicativo em que os sujeitos se encontram durante a atividade, Leontiev (1983) afirma que os instrumentos culturais, e aí estão incluídos tanto os instrumentos externos quanto os psicológicos (signos), são responsáveis pela condução da atividade humana e, portanto, pela humanização e desenvolvimento dos sujeitos. Leontiev (1983, p. 58, tradução nossa)⁷ explica que:

Os instrumentos canalizam a atividade do homem, não apenas em relação ao mundo dos objetos, mas também ao mundo das pessoas. Graças a isto, a atividade humana envolve a experiência da humanidade; de onde se desprende, que os processos psíquicos humanos – suas funções psicológicas superiores – adquirem uma estrutura que tem, em qualidade de ligação obrigatória, os meios e métodos transmitidos de geração em geração no acontecer histórico e social da humanidade, durante o processo de colaboração, de comunicação humana.

Assim, os processos intelectuais só podem ser adquiridos nas interações humanas, entre os sujeitos, por meio de processos intrapsicológicos, que posteriormente passam ao nível individual, ou seja, por meio deste processo marcado pela interação humana em que o sujeito inicia posteriormente a sua própria ação intelectual. Portanto, as atividades intelectuais de cada sujeito decorrem da atividade prática externa com instrumentos em um processo interativo e colaborativo e de atividades internas mediadas por signos ou instrumentos psicológicos.

Isso fica evidenciado no projeto de trabalho realizado com as crianças quando, em duplas, elas estabeleciam relações de interação entre si e com o professor-pesquisador para realizarem a atividade prática com o uso de instrumentos, como o lápis e o teclado do computador.

Portanto, o processo de interiorização deve ser entendido não como a incorporação da atividade externa no plano interno, mas como "um processo no qual precisamente se forma este plano interno". (LEONTIEV, 1983 p. 58, tradução nossa)⁸. Resulta que a atividade mental e a atividade prática não podem ser separadas, pois a totalidade das condições sociais é que garante a formação das funções multilaterais dos sujeitos. É essa totalidade que proporciona o desenvolvimento do pensamento, pois a atividade mental interna se origina da

⁷ Los instrumentos canalizan la actividad del hombre, no solo con respecto al mundo de los objetos, sino también al mundo de las personas. Gracias a ello, la actividad humana entraña en si la experiencia de la humanidad; de donde se desprende, que los procesos psíquicos humanos - sus funciones psicológicas superiores - adquieren una estructura que tiene, en calidad de eslabón obligatorio, los medios y métodos transmitidos de generación en generación en el acontecer histórico y social de la humanidad, durante el proceso de colaboración, de comunicación humana. (LEONTIEV, 1983, p. 58).

⁸ [...] un proceso en el cual precisamente se forma este plano interno. (LEONTIEV, 1983 p. 58).

atividade prática externa e esta é modificada pela primeira. (LEONTIEV, 1983).

Partindo dessas unidades que caracterizam a atividade – motivo-objeto, objetivo, ações e operações com instrumentos –, as quais possibilitaram uma análise comparativa com o projeto de trabalho realizado com as crianças participantes desta pesquisa, a fim de compreendê-lo ou não como uma atividade na perspectiva apontada, é possível fazer algumas considerações.

Ao produzirem um livro digital de histórias com temas variados, as crianças se envolveram em uma atividade orientada por um motivo-objeto, isto é, a necessidade interna delas parecia coincidir com o objeto da atividade. Em vista deste motivo-objeto, a atividade foi orientada por um objetivo consciente e por ações igualmente conscientes e orientadas para a produção do livro digital, ou seja, o motivo-objeto.

Portanto, pode-se dizer que o projeto de trabalho realizado com as crianças participantes deste estudo possui características que apontam para a realização de uma atividade nos termos explicados por Leontiev (1983).

1.7 Análise de dados

O método de análise dos dados gerados na pesquisa está fundamentado na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, Freitas (2009, p. 28) explica sobre o foco da atenção do pesquisador:

[...] a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. Considera importante a descrição dos fenômenos que revela seu aspecto exterior, o fenótipo, mas procura um aprofundamento maior da questão ao dizer que este se completa com a compreensão do seu aspecto interior, de seu genótipo. Focalizar o processo de realização de uma tarefa pode levar à descoberta das estruturas internas de desenvolvimento dos processos psicológicos.

Portanto, a orientação da investigação para compreender os processos ou os caminhos de determinados fenômenos, as relações dialógicas entre os sujeitos e os significados dos fenômenos atribuídos por eles a partir de descrições detalhadas ilustra os princípios da investigação no modo vigotskiano. Trata-se de uma análise que busca superar o nível descritivo para alcançar o nível interpretativo.

Para empregar este método, Vigotski (2009, p.8) afirma ser preciso decompor a “totalidade complexa” em unidades de análise que carregam a dinâmica e o significado da totalidade. O autor esclarece:

Subentendemos por unidade 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. A chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química mas o estudo das moléculas e do movimento molecular. (VIGOTSKI, 2009, p. 8).

Assim, para superar o nível descritivo de análise e alcançar um nível interpretativo é preciso buscar unidades que contenham as propriedades do todo a ser analisado. O trabalho do investigador consiste, portanto, em buscar os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos ao todo, a partir da análise de unidades.

Admitir este método investigativo pressupõe seguir três princípios básicos descritos por Vigotski, conforme aponta Martins (1994). São eles: atenção aos processos e às mudanças que ocorrem no desenvolvimento do intelecto humano, de forma a estabelecer relações com a história desse desenvolvimento, bem como com sua progressão; superação do nível descritivo de análise, explicitando “as relações internas constitutivas dos fenômenos humanos”, e por consequência, o comportamento; e a investigação dos “comportamentos automatizados [...] os quais devem ser analisados em suas origens”. (MARTINS, 1994, p. 289).

Por fim, na operacionalização do método de análise são duas as ações a serem realizadas. Primeiro, trabalha-se com a identificação das unidades de análise, de forma que estas carreguem “todas as propriedades básicas do todo” do qual fazem parte (VIGOTSKI, 1991a apud MARTINS, 1994, p. 289) e, posteriormente, trabalha-se com o princípio explicativo, que possibilita a articulação entre realidade e conhecimentos teóricos, levando à reconstrução e compreensão das funções mentais superiores.

Portanto, conforme já explicitado, por se tratar de um estudo na perspectiva histórico-cultural, em que o pesquisador se encontra diante de uma realidade complexa, sobre a qual ele se debruça com o objetivo de lançar luz a um determinado fenômeno, que é caracterizado pelo movimento contínuo, faz-se necessário admitir um procedimento investigativo apoiado na construção de unidades de análise. São elas: atividade de produção de textos manuscritos e atividade de produção de textos digitais.

O modo de organizar a análise dos dados gerados na pesquisa demandou buscar outros conhecimentos operacionais. Moura (2001) oferece uma contribuição importante neste

sentido. Ao fazer referência a Vigotski e à investigação na perspectiva histórica, baseando-se também na teoria de Bento de Jesus Caraça (1998), sobre o “estudo dos fenômenos na dinâmica de sua formação”, Moura (2001, p. 266) postula um modo de organização de análise investigativa com base no conceito de episódio. Ele explica que esse tipo de organização constitui:

[...] a tentativa de construir um modo de analisar as interdependências em *isolados*⁹, tendo como objeto de análise as ferramentas simbólicas usadas na revelação da intencionalidade de impactar os sujeitos envolvidos na atividade. Os *episódios* poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem *cenar* que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. [...] O pesquisador, tal como o produtor de cinema, é que faz a leitura dessas várias ações, que parecem isoladas, à procura das interdependências reveladoras do modo de formar-se. (MOURA, 2004, p. 276, grifo do autor).

É, portanto, por meio da construção de episódios, constituídos por cenas, e com base no princípio da interdependência, que o pesquisador deve buscar na linguagem verbal e não verbal dos sujeitos participantes da pesquisa indícios que ajudem a responder a problemática da investigação.

Com inspiração em Marcolino (2013), os episódios estão constituídos por título, que explicita o tema discutido no episódio; objetivo da ação, que descreve o objetivo das crianças nas cenas apresentadas; cenas, que mostram momentos particulares de trabalho das crianças durante o projeto; contexto, que descreve o contexto das cenas; e sujeitos da pesquisa, identificados como *professor-pesquisador* e, no caso das crianças, por nomes fictícios. O uso do recurso *itálico* na transcrição da conversação para destacar trechos nas falas dos sujeitos da pesquisa marca a maior relevância deles para a análise.

Portanto, conforme já foi dito, a organização da análise, de modo a viabilizar a emergência de indícios que contribuam para a compreensão da problemática da pesquisa a partir de ações contextualizadas e interligadas, está estruturada em torno de duas unidades temáticas de análise: Atividade de produção de textos manuscritos e atividade de produção de textos digitais. Os episódios construídos são constituídos por cenas de ambas as unidades temáticas, delineando o movimento formativo da criança.

Em vista de o tempo de gravação das crianças em atividade ter ultrapassado 100 horas, gerando um grande volume de dados, o professor-pesquisador fez a seleção das cenas para

⁹ Com base em Caraça (1998), Moura (2001, p. 267) define o termo *isolado* como “uma seção da realidade”.

construir os episódios com base em uma técnica de organização de material videografado, isto é, “registro em vídeo de atividades humanas” (MEIRA, 1994, p. 61).

Para isso, foram considerados três passos sugeridos por Meira (1994) para organizar a análise dos dados gerados na pesquisa. Primeiro, o professor-pesquisador assistiu a todos os vídeos – alguns foram assistidos mais de uma vez – e realizou as primeiras anotações relacionadas ao problema da pesquisa, de forma que pudesse se familiarizar com os dados e começar a elaborar hipóteses de caracterização da atividade das crianças, registrando-as em forma de tópicos. Em seguida, com base nas anotações realizadas, vários vídeos foram assistidos novamente, a fim de transcrever de forma literal e detalhada os eventos mais significativos para a análise. O terceiro passo foi assistir várias vezes às cenas selecionadas para construir os episódios, de forma a gerar interpretações plausíveis.

Assim, a partir desse material que foi selecionado das gravações em vídeo o professor-pesquisador organizou as cenas e construiu os episódios.

O modo de realizar as transcrições das conversas foi feito de acordo com a metodologia de Marcuschi (1986), referência no Brasil em análise de conversação.

No quadro 5, são estabelecidos os parâmetros para a realização das transcrições, observando a forma de sinalizar a ocorrência de falas simultâneas (com colchetes duplos), as pausas (com o sinal de “+” ou com indicação numérica), as dúvidas e suposições do professor-pesquisador (entre parênteses), os truncamentos bruscos (com barra inclinada para frente), a ênfase ou acento forte (uso de maiúsculas), o alongamento de vogais (com dois-pontos), os comentários do professor-pesquisador (com parênteses duplos), a silabação (com hifens), os sinais de entonação ascendente e descendente (com aspas duplas, simples e aspas simples abaixo da linha) e indicação de transcrição parcial e de cortes na transcrição (com reticências e reticências entre duas barras).

Quadro 5 – Parâmetros para a realização das transcrições das conversas.

Termo de sinalização	Descrição
Falas simultâneas: [[Os colchetes duplos localizados no início dos turnos indicam o ponto em que se iniciam as falas simultâneas, sempre referentes ao segmento anterior.
Pausas: (+) ou (1.5)	Cada sinal de “+” entre parênteses representa 0.5 segundo. Para pausas maiores que 1.5 segundo, cada segundo e décimo de segundo será indicado entre parênteses.
Dúvidas e suposições: ()	Os parênteses em branco marcam o que

	não foi entendido pelo professor-pesquisador. Para as hipóteses de fala, as palavras são colocadas entre parênteses.
Truncamentos bruscos: /	A ocorrência de truncamento é marcada por uma barra inclinada para frente.
Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA	A ênfase ou acento mais forte é marcada com letras maiúsculas.
Alongamento de vogal: :	O alongamento de vogais é marcado por dois-pontos. Para marcar alongamento maior, a repetição é recomendada, no entanto, não há normatização para representar uma duração específica. Pela lógica do método, cada dois-pontos representará 0.5 segundo.
Comentários do professor-pesquisador: ((Comentários))	Os comentários do professor-pesquisador serão feitos por meio dos parênteses duplos, localizados antes do segmento a que se referem. Podem ser colocados também entre um turno e outro.
Silabação: - - -	Os hifens são utilizados para marcar a ocorrência de pronúncia silábica.
Sinais de entonação: “, ‘ ou `	As aspas duplas são utilizadas para marcar o tom de voz ascendente rápido; As aspas simples marcam o tom de voz ascendente leve; A aspa simples abaixo da linha de base do texto sinaliza o tom de voz descendente leve ou brusco.
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou /.../	As reticências no início e no final de uma transcrição indicam que se está transcrevendo apenas um trecho. As reticências entre duas barras indicam um corte no enunciado.

Fonte: O autor (2016).

Depois de apresentada a trajetória desta investigação, a caracterização da escola-campo e dos sujeitos participantes e o desenho metodológico da pesquisa, passa-se à análise dos dados que foram gerados.

Como já foi dito, as discussões que se seguem estão organizadas em três capítulos. Embora se compreenda a apropriação da escrita como um processo complexo de desenvolvimento, constituído de relações interdependentes e, portanto, não pode ser analisado por seus elementos separados uns dos outros, a análise foi dividida apenas para fins de organização da pesquisa.

Sendo assim, este estudo conduz três discussões fundamentais. Inicialmente, trata-se da relação eu/outro no processo de apropriação da escrita pelas crianças participantes da pesquisa. Em seguida, analisa-se os gestos e as maneiras de escrever reveladas pelas crianças nesse processo. Por fim, analisa-se o papel da fala para si na apropriação da escrita.

3

A RELAÇÃO EU/OUTRO NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Antes de dar início à análise, apresenta-se um conjunto de conceitos teóricos norteadores a fim de lançar luz sobre os dados gerados durante a produção de textos manuscritos e digitais, tendo em vista a importância deles para compreender a relação eu/outro no processo de apropriação da escrita pelas crianças participantes da pesquisa. Primeiro, trata-se de um aspecto central postulado por Vigotski (2009) a respeito do pensamento verbal: o significado da palavra como unidade do pensamento discursivo, bem como os sentidos que a ela podem ser atribuídos. Em seguida, discute-se sobre o diálogo como fenômeno intrínseco ao processo de produção e compreensão de enunciados, na perspectiva de Bakhtin/Volochínov (2014)¹⁰. Por fim, trata-se da aprendizagem e do conceito de zona de desenvolvimento proximal, explicados por Vigotski (2009).

Quando discute as relações entre o pensamento e a palavra, Vigotski (2009) defende a tese essencial que trata o significado da palavra como a unidade autêntica do pensamento discursivo, pois nele, no significado, se manifestam os traços do pensamento e da palavra, possibilitando o fenômeno da “generalização nela contida [na palavra] como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência”. (VIGOTSKI, 2009, p. 407). Nesse sentido, para investigar a apropriação da linguagem escrita é primordial compreender a importância dos significados nesse processo.

Essa unidade do pensamento verbal – o significado – flui por formas estruturais específicas como resultado de processos de reestruturação da linguagem à medida que os sujeitos produzem seus enunciados. Vigotski (2009, p. 412) explica que:

[...] desde o início o pensamento e a palavra não se estruturam, absolutamente, pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão porque não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.

¹⁰ Mesmo ciente do debate sobre a autoria da obra citada, optou-se por respeitar as assinaturas presentes na edição utilizada.

Deste modo, o pensamento e a palavra não são totalmente independentes um do outro. Eles estabelecem uma relação complexa, em que a linguagem externa não representa ou traduz o pensamento simplesmente. Trata-se, portanto, de um processo de desenvolvimento em que o pensamento se reestrutura na palavra escrita ou falada por meio do significado.

No entanto, o grande achado nos estudos de Vigotski sobre este processo do pensamento que se materializa na palavra é o modo dinâmico de existência dos significados das palavras ao longo do desenvolvimento da criança, introduzindo uma nova perspectiva nas investigações sobre o pensamento e a linguagem. Ao revelar sua descoberta, ele usa as seguintes palavras: “os significados das palavras se desenvolvem” (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

Desta maneira, os significados das palavras não permanecem estáticos durante o processo histórico da língua, e tampouco permanecem rígidos durante o processo de desenvolvimento da criança. Para o autor, a mudança no conteúdo e nas formas como são representadas as palavras ocorre devido à mudança no mecanismo de generalização do pensamento:

[...] o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente [...] no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter de representação e da generalização da realidade na palavra. (VIGOTSKI, 2009, 400-401).

Assim, ao lidar com os significados nesse dinamismo, e também com seus variáveis sentidos, a criança cria, reelabora e dá sentido à vida por meio da linguagem a partir das relações que estabelece no meio em que vive.

A respeito da relação entre os significados e os sentidos, Vigotski (2009, p. 465) afirma que:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Deste modo, é possível que uma palavra mantenha um significado estável na relação com outras palavras em determinado contexto. Também é compreensível que a mesma

palavra, ao estabelecer relações com outras palavras em situações discursivas específicas, adquira sentidos distintos e igualmente específicos. Por isso, o significado da palavra, assim como outros inumeráveis sentidos que podem ser atribuídos a ela, constitui uma possibilidade de atribuição de sentido no contexto em que o enunciado é produzido.

Resulta que, conforme explica Vigotski (2009), o campo semântico das palavras será sempre dilatado à medida que os contextos enunciativos lhe forneçam espaço para isso, além da influência de uns sentidos sobre outros, formando uma rede de sentidos inter-relacionados.

Assim como Vigotski, Bakhtin/Volochínov (2014) também defenderam que os sujeitos se comunicam por enunciados que possuem uma totalidade de sentido no contexto comunicativo, sejam eles constituídos apenas de uma palavra ou de uma obra textual.

Para esses autores, cada enunciado produzido se posiciona diante de uma cadeia comunicativa constituída por outros enunciados, marcados pela alternância dos discursos dos sujeitos e por terem certa totalidade de sentido, além das formas nas quais eles são construídos (gêneros discursivos) e os estilos individuais que adquirem. Assim, cada enunciado da criança ocupa uma posição em um mundo constituído de inúmeros outros enunciados com os quais pode se relacionar.

Segundo Bakhtin (2014, p. 137), é nesta cadeia comunicativa que os sujeitos estabelecem relações dialógicas e, por meio delas, partilham os significados e os sentidos para compreenderem as palavras, ou seja, “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”. Ele explica que:

[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor* [...]. É como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos [...]. (BAKHTIN, 2014, p. 137, grifo do autor).

Por isso, é possível dizer que os significados e os sentidos atribuídos às palavras em cada enunciado se constituem na relação dialógica com o(s) outro(s), e apenas nela realizam sua razão de ser. Eles não estão postos nas palavras, mas resultam desta relação dialógica entre os participantes da cadeia comunicativa, isto é, entre locutores e interlocutores.

Além da interação face a face, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 127) definem o diálogo como uma corrente verbal que comporta todo e qualquer ato de comunicação verbal:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão umas das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Nesse sentido, cada enunciado produzido, cada texto produzido pela criança, estabelece diálogo com outros enunciados na corrente da comunicação verbal, tanto em relação àqueles já produzidos quanto às novas compreensões responsivas dos sujeitos que participam da enunciação, sejam elas respostas concordantes, discordantes, complementares, diretas – por meio da produção de outros enunciados – ou silenciosas. Estas últimas, explica o autor, podem se manifestar em outros momentos, tanto no discurso quanto no comportamento.

Bakhtin (2011, p. 279) explica o texto como um diálogo ao dizer que:

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores [...].

Assim, é compreensível que o contexto dialógico da sala de aula possa exercer influências sobre o processo de apropriação da escrita pela criança, uma vez que seus enunciados (orais e escritos) dialogam com enunciados anteriores a eles, e ao mesmo tempo são endereçados a outros participantes da situação comunicativa, com os quais também estabelecem diálogo, seja para partilhar significados e sentidos, para continuar a comunicação ou para educar.

Portanto, todo enunciado é dirigido a todos aqueles que compõem a cadeira verbal, conforme explicam Bakhtin/Volochínov (2014, p. 117-118):

Na verdade, qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, por exemplo a fome, é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida. [...] A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

Desta maneira, mesmo os enunciados aparentemente sem um destino certo e direto são sempre destinados a um interlocutor, mesmo que este seja um “representante médio”, pois é impossível que haja um “interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 118).

Conforme já foi sinalizado, também o ato de compreender os enunciados dos participantes da enunciação constitui um diálogo. Segundo Bakhtin/Volochínov (2014, p. 137), a compreensão dos enunciados é dialógica:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Assim, a compreensão enunciativa se produz por meio de uma relação ativa em que aquele que compreende só o faz por meio das próprias palavras que produz durante o embate com o enunciado de outrem. Por sua vez, estas palavras de compreensão também fazem parte do grande diálogo na cadeia verbal.

Nessa cadeia enunciativa, as relações dialógicas face a face estabelecidas entre os sujeitos participantes do processo educativo podem possibilitar momentos de interação e trabalho colaborativo, em que uns podem ajudar outros a realizarem atividades que sozinhos ainda não poderiam fazer. Nisso está a importância do conceito de Vigotski (2009) sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Para esse autor, “a aprendizagem se apóia (sic) em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2009, p. 318). Estas funções psíquicas em via de consolidação iminente determinam a zona de desenvolvimento em questão:

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 327).

Depreende-se daí que a criança, quando em atividade que favoreça a ajuda e a colaboração entre seus pares e com o professor, pode fazer mais do que faria se estivesse

sozinha, favorecendo o salto qualitativo do desenvolvimento, ainda que possa desempenhar colaborativamente apenas tarefas que estejam ao alcance das suas possibilidades intelectuais. (VIGOTSKI, 2009).

Postas essas contribuições teóricas, passa-se à análise da relação eu/outro no processo de apropriação da escrita em dois episódios, que tratam da atribuição partilhada de significados e sentidos pelas crianças e do papel do outro como leitor representado.

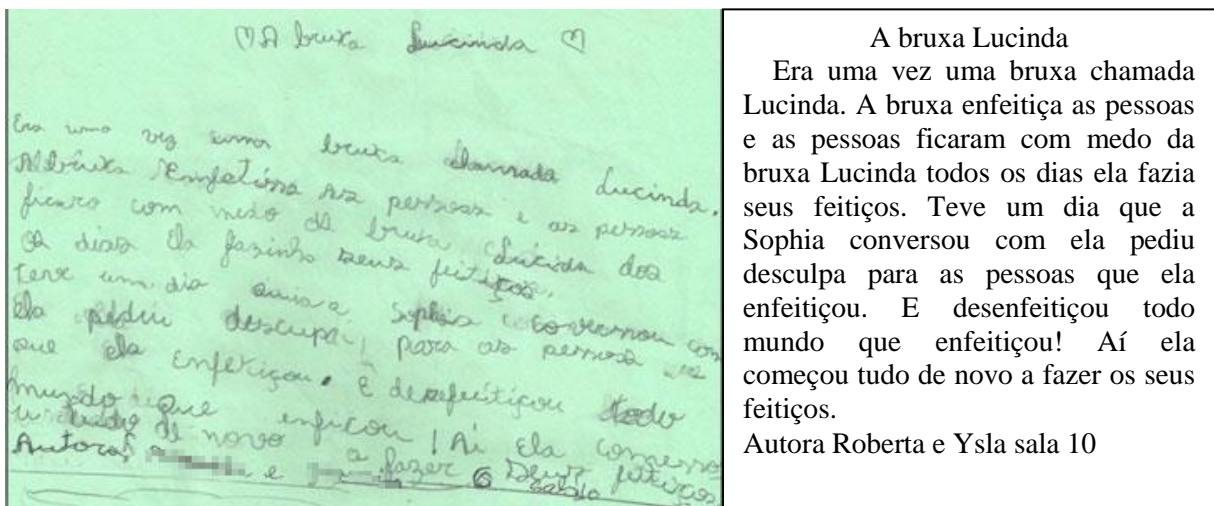
2.1 Primeiro episódio: Atribuição partilhada de significados e sentidos na apropriação da escrita

Neste episódio, intitulado *Apropriação da escrita por meio da atribuição partilhada dos significados e sentidos a serem escritos*, as cenas apresentadas mostram momentos em que as crianças tinham como objetivo iniciar a produção de suas histórias.

O episódio está organizado em três cenas e foi construído para analisar como os significados e os sentidos das palavras foram partilhados no processo de apropriação da escrita.

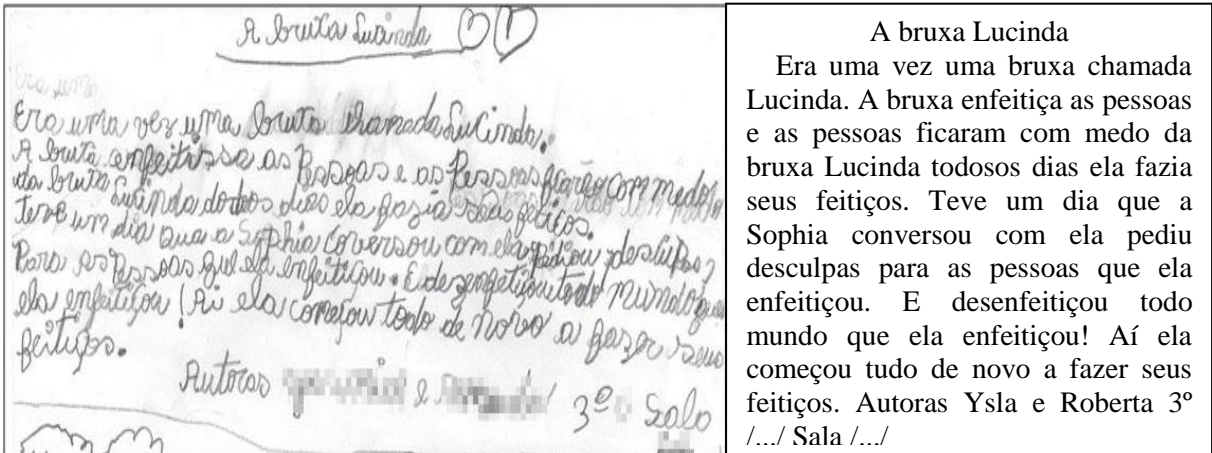
Na cena 1, Ysla e Roberta trabalhavam em dupla, mas cada uma tinha uma folha para fazer sua história.

Figura 1 – Primeira produção textual de Roberta



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 2 – Primeira produção textual de Ysla



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Ysla: Vamos fazer assi::m (++) eu vou falar e você vai ser a escritã.
 Roberta: Nã::o, eu falo e você vai ser a escreva.
 Roberta: (). ((Roberta se aproximou de Ysla e disse algo)).
 Ysla: Então! Eu falo e você copi / eu fa:lo va:i. Deixa eu ve::r
 ((Então Roberta disse e escreveu algo na folha, o que Ysla achou que ai ficar muito feio. Então, Ysla usou a borracha para apagar os escritos da colega)).
 Ysla: Vai logo', cumpre i:sso escrava. ((Tocou no ombro da colega duas vezes e riu da situação)). Vai, va:i escri:va, escre:va! *A bruxa assustadora'*
 ((Interpretando a fala com uma expressão supostamente de bruxa assustadora)).
 ((E as duas começaram a escrever)).
 Roberta: A bru::xa (++) a bru::xa!
 Ysla: Pera, fi::a (++) *a bruxa assustadora'* ((Interpretando sua fala com gestos de uma bruxa supostamente assustadora)). ((Risos)).
 Roberta: *Enfeitiça::da*
 Ysla: *É o que'?*
 Roberta: *Enfeitiça::da.*
 Ysla: *É:: (+) enfeitiçada! Aí:: a princesa Sofia e a bruxa Lucinda.* ((Fazendo referência às personagens princesa Sofia e menina bruxa Lucinda, de uma série de desenhos animados da televisão)).
 Roberta: *Não é uma bruxinha (++) é uma bruxona, não é uma bruxinha.* ((Fazendo movimentos com as mãos)).
 ((Ysla parecia convencida da ideia de Roberta e então voltaram a escrever)).
 (Ysla e Roberta, 18/10/2016).

Fotos 4 e 5 – Momentos de produção escrita de Ysla e Roberta



Fonte: Arquivo do autor (2016).

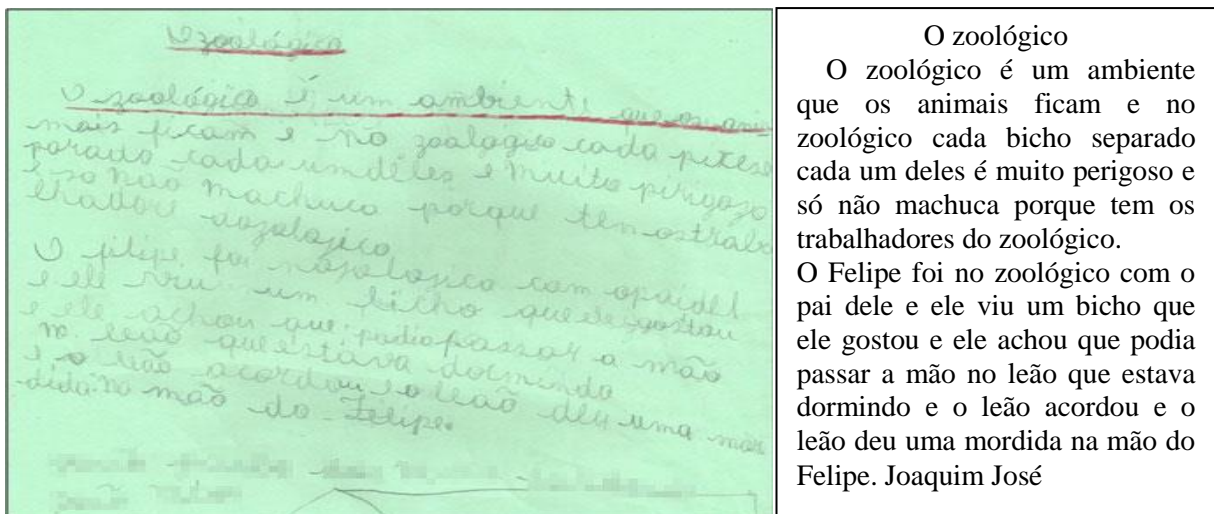
Fotos 6, 7 e 8 – Ysla e Roberta em interação.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Na cena 2, Joaquim e José formaram uma dupla. Joaquim era mais experiente e já escrevia algumas palavras. José ainda não havia se apropriado do mecanismo da escrita. De posse do lápis, Joaquim tomou a iniciativa de criar um título para a história dos dois – o zoológico – e trabalhou como escriba de José.

Figura 3 – Primeira produção textual de Joaquim e José



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Joaquim: ...e o leão acordou e:: ((Olhou para José, sinalizando com a mão esquerda que esperava uma contrapartida dele)).

Joaquim: e o leão acordo::u

José: dentro da jaula'.

Joaquim: Nã::o ((Balançando a cabeça de um lado para outro)).

Joaquim: E o leão acordo::u e:: o leão deu uma mo::r di (++) di (++) di (++) di:: da:: na mão. E o leão acordou e o leão deu uma mordida, mordida na mã::o (++) deu uma mordida na mão do::

José: menino'!

((Joaquim continuou a escrever)). (Joaquim e José, 18/10/2016).

Foto 9 – Momento de interação entre Joaquim e José



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Na cena 3, Valda e Andrei reelaboravam na tela do computador a história da sereia Jade, produzida no papel.

Foto 10 – Produção de Valda e Andrei

A história de jade

Era uma vez uma sereia má e tinha um encanto do mau e beleza de uma pessoa

Fonte: Arquivo do autor (2016).

Valda: Não (++) não (++) errou”. Agora va::i continua nossa história! Mau”!
Isso”! Ma::u’.

Andrei: E:: ti::nha

Valda: *Tinha uma bele::za* ((E usou a mão para representar a beleza da sereia)).

Andrei: *Nã::o’! É:: pode se::r*

Valda: *É: é: é: pode se::r*

Andrei: Bele::za

Valda: [[Bele::za

Andrei: Estranha.

Valda: *Estra::nha* ((Encenando para o colega)).

Andrei: *Nã::o, bele::za (++) uma bele::za /*

Valda: *Muito bonita que e::la*

Andrei: *Nã::o de uma pessoa.*

Valda: *Pessoa’? O que é essa sereia? Essa sereia é uma humana ou é sereia mesmo?*

Andrei: *Pesso::a a:: pessoa. Coloca aqui é:::.* (Andrei e Valda, 25/10/2016).

Foto 11 – Momento de interação entre Valda e Andrei



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Na cena 1, Ysla é quem deu o primeiro passo em direção à criação dos personagens da história que seria criada pela dupla. Ela se virou para a colega e disse “*A bruxa assustadora!*”, interpretando sua fala com uma expressão facial supostamente de bruxa assustadora (foto 4). Em seguida, Roberta entrou no jogo de atribuição de significados e sentidos para discordar da colega e dizer que se tratava de uma bruxa “*Enfeitiçada*”, ideia que foi aceita por Ysla ao dizer “*É: (+) enfeitiçada!*”, apenas depois de se certificar do que se tratava, perguntando “*É o que?*”.

Ysla e Roberta parecem demonstrar que a atribuição de significado às palavras decorria do diálogo estabelecido entre elas. Em vez de escreverem sobre uma bruxa “*assustadora*”, conforme proposto por Ysla, elas escolheram escrever sobre uma bruxa “*enfeitiçada*”, possivelmente em decorrência da atribuição partilhada do sentido dessa palavra a partir da contraproposta feita por Roberta, que foi aceita por Ysla. Assim, em vez da prevalência dos enunciados de apenas um sujeito, o que resultava como proposta de escrita era uma composição significativa partilhada por meio da relação dialógica.

Ysla e Roberta negociavam também a atribuição de sentidos que julgavam essenciais para a construção do texto. Quando Ysla sugeriu que a história tratava da “*bruxa Lucinda*”, estabelecendo diálogo com uma referência também conhecida por Roberta – a história da menina bruxa, de uma série de desenhos animados da televisão – Roberta expôs seus argumentos para negociar os sentidos atribuídos à palavra “bruxa”, dizendo “*Não é uma bruxinha (++) é uma bruxona, não é uma bruxinha*”, ao mesmo tempo em que movimentava a mão direita para cima e para baixo para complementar sua fala.

Ao sugerir que se tratava da “*bruxa Lucinda*”, Ysla parece ter atribuído às palavras um sentido que dialogava com outro enunciado, conhecido pelas duas. No entanto, conforme ilustrado nas fotos 6, 7 e 8, Roberta, como leitora responsiva e conhecedora da referência proposta por Ysla, lançou mão de seus argumentos e movimentos com a mão para dizer que na história que estava sendo criada pela dupla se atribuía à personagem um sentido diferente daquele já conhecido por elas. Sem demonstrar qualquer insatisfação aparente, Ysla demonstrou ter concordado com a proposta de Roberta e então elas iniciaram a produção do texto.

Portanto, os sentidos atribuídos aos escritos relacionados à personagem da história parecem ter resultado de um processo de atribuição de sentidos de forma partilhada, que ocorreu na e pela relação dialógica entre Ysla e Roberta, inclusive estabelecendo diálogo com enunciados já conhecidos por meio da experiência delas com desenhos animados da televisão.

Na cena 2, a atribuição partilhada de significados e sentidos é mostrada no trabalho da dupla Joaquim e José, quando Joaquim solicitou ajuda ao colega em relação ao que seria ou poderia ser escrito, e disse “...*e o leão acordou e:: e o leão acordo::u*”, sinalizando com a mão esquerda que esperava uma contrapartida do colega (foto 9). Em resposta a Joaquim, José sugeriu que fosse escrito “*dentro da jaula*”. No entanto, Joaquim discordou do colega ao dizer “*Nã::o*”, o que parece não ter interferido em outras situações em que os dois chegaram, inclusive, à mesma conclusão sobre o sentido da história.

Em outro momento, depois de ter rejeitado a sugestão do colega para escrever que o leão havia acordado dentro de uma jaula, Joaquim insistiu na busca por outras sugestões, dizendo “*E o leão acordou e o leão deu uma mordida, mordida na mã::o (++) deu uma mordida na mão do::*”. Em resposta, José disse “*menino*” e Joaquim continuou a escrever. Em silêncio, Joaquim parecia ter concordado com José, mas em vez de escrever a palavra “*menino*” decidiu dar um nome a ele, e escreveu “*Felipe*”.

Nesta cena, Joaquim parecia estabelecer diálogo com José de forma que juntos pudessem atribuir os significados e os sentidos às palavras da história da dupla. No primeiro momento da cena, José sugeriu que a história tivesse uma continuação específica, no entanto, Joaquim rejeitou a sugestão do colega, o que possivelmente já configurava uma relação dialógica e instituiu um sentido ao texto, pois mesmo a ausência de determinados significados e sentidos pode indicar uma forma de significar. Em outro momento, José sugeriu que um dos personagens da história fosse um *menino*. Possivelmente por partilhar do significado e do

sentido sugerido pelo colega, Joaquim permaneceu em silêncio, mas parecia ter atribuído outro sentido àquela palavra, quando lhe atribuiu um nome.

Portanto, parece ter sido na relação dialógica com o outro, marcada mais por desacordos que acordos, que a produção enunciativa da dupla se constituía. Assim, é possível considerar que a interação entre Joaquim e José aponta para a atribuição partilhada dos significados e sentidos que seriam escritos, ainda que as relações entre a dupla parecessem mais disputadas em comparação com as relações estabelecidas entre Ysla e Roberta (cena 1).

Da mesma forma como aconteceu com as duas colegas na cena 1, o fluir dos significados e sentidos que seriam produzidos na escrita por Joaquim e José parece ter sido modificado na e pela relação dialógica, pois mesmo tendo sido negada a proposta de mudança do sentido do texto feita por José, esse fato já configurava uma atribuição em conjunto, talvez tensa, mas nem por isso deixou de ser partilhada. Por isso, o texto se constituía numa relação de diálogo e possivelmente se modificava tanto por meio de relações concordantes quanto discordantes entre Joaquim e José, conforme pode ser visto na figura 3, que mostra a produção textual da dupla.

A análise de situações de produção de texto na tela do computador parece corroborar os indícios apontados de atribuição partilhada dos significados e sentidos.

Na cena 3, Valda e Andrei trabalhavam juntos no computador para continuarem a produção da história da dupla. Valda era menos experiente em relação ao domínio da escrita, mas interagiu com o colega durante toda a atividade. No momento de reelaboração da história, Valda sugeriu que a personagem “*Tinha uma bele::za*” e levou a mão esquerda ao queixo para demonstrar a beleza que ela se referia (foto 11). Em resposta à colega, Andrei disse “*Nã::o! É:: pode se::r*”. Valda logo produziu outro enunciado quase que repetindo a fala de Andrei, e disse “*É: é: é: pode se::r*”. Ao continuarem a história, Valda sugeriu que a beleza da personagem era uma beleza “*Muito bonita*” e Andrei respondeu “*Nã::o de uma pessoa.*”. Mesmo Valda tendo questionado, dizendo “*Pessoa'? O que é essa sereia? Essa sereia é uma humana ou é sereia mesmo?*”, Andrei manteve seu posicionamento em relação ao que seria escrito e disse “*Pesso::a a:: pessoa! Coloca aqui é::*”.

Nesta cena, Valda sugeriu ter atribuído um sentido específico à palavra *beleza*, ao mesmo tempo em que realizava movimentos com as mãos para indicar ao colega a beleza à qual ela se referia. Andrei a respondeu em dois momentos quase simultâneos, apontando inicialmente que discordava do sentido atribuído à beleza da personagem da história, mas

logo afirmou que era possível considerar as palavras de Valda, demonstrando que podia partilhar dos mesmos sentidos que pareciam ter sido atribuídos por ela.

Ao continuarem a produção do texto, Valda se posicionou novamente na enunciação para dizer que a personagem tinha uma beleza “*Muito bonita*”. No entanto, Andrei, ao produzir seus enunciados com base nos sentidos atribuídos por ele à beleza da personagem, que era uma sereia, afirmou que se tratava de uma beleza comparável à de um ser humano, e então a dupla iniciou seus escritos mesmo diante da objeção de Valda sobre o sentido atribuído pelo colega à beleza da personagem, que para ela parecia ser questionável.

Resulta que a atribuição partilhada dos significados e sentidos que seriam escritos por Valda e Andrei parece ter resultado da relação dialógica de negociação estabelecida entre eles, ainda que apresentasse concordâncias e discordâncias em relação à atribuição dos sentidos das palavras.

Portanto, a explicação desses fatos relacionados à atribuição partilhada dos significados e sentidos que seriam escritos em textos manuscritos e digitais conduz à interpretação de que as crianças se apropriavam da escrita como um instrumento para significar o mundo, mas que tem sentido apenas no diálogo com o(s) outro(s). Isso é possível porque é nesta relação dialógica que a atribuição dos significados e dos sentidos às palavras e ao texto parece se constituir. Por isso, a razão de ser da escrita decorre da existência de uma corrente de comunicação verbal em que toda comunicação verbal é um diálogo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Nesse sentido, a produção textual parece resultar de uma relação de diálogo em que os sujeitos produzem enunciados repletos de significados e de sentidos inumeráveis que se constituem no/pelo contexto discursiva com o(s) outro(s). Por isso, a apropriação da linguagem escrita parece ocorrer em um movimento análogo à “unidade real da língua que é realizada na fala”, ou seja, não se trata de “uma enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.152).

Assim, é possível considerar que a apropriação da escrita pelas crianças implicava em produção de linguagem de forma partilhada, em que elas operavam com as unidades do pensamento discursivo, isto é, os significados e os sentidos, os quais, segundo Vigotski (2009), viabilizam a representação da realidade na consciência.

2.2 Segundo episódio: O outro como leitor representado na apropriação da escrita

Neste episódio, intitulado *O papel do outro como leitor representado na apropriação da escrita*, as cenas apresentadas mostram momentos em que o objetivo das crianças era reelaborar suas histórias e, para isso, contar com a ajuda dos colegas e do professor-pesquisador.

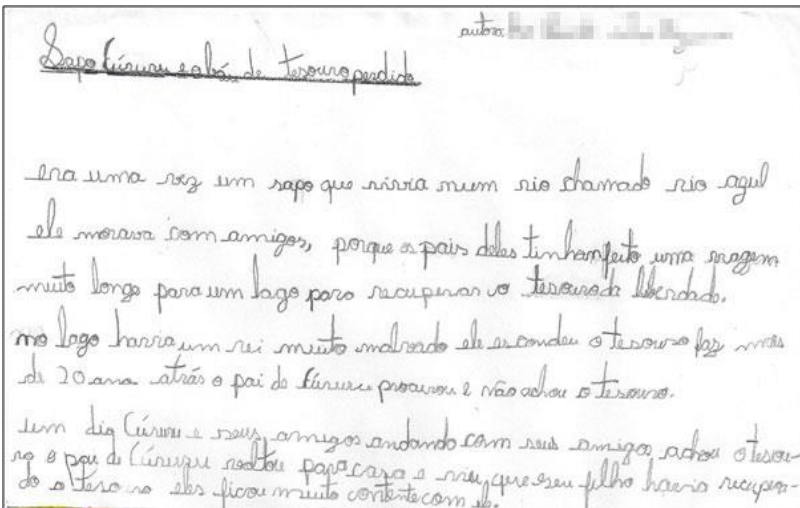
O episódio aglutina quatro cenas e foi construído para analisar o papel do outro como leitor representado na apropriação da escrita, isto é, o papel do outro que, como interlocutor daquele que escreve, assume a postura de leitor frente ao texto e faz apontamentos.

Na cena 1, Adilson e Gustavo trabalhavam juntos, mas cada um tinha uma folha para fazer seus escritos. Depois de produzir alguns escritos, Adilson decidiu pedir ao colega que lesse seu texto.

Adilson: *Lê aí pra mim.*
 ((Gustavo se distrai por um momento)).
 Adilson: *Lê pra mim?.* ((E passou a folha para Gustavo)).
 Gustavo: *A:: flo::r (++) floro::sta*
 Adilson: *I:: não sabe ler não.*
 Gustavo: *A::n eu não entendo sua letra.* ((rindo da situação)).
 Gustavo: *A floro::s (++) ta:*
 Adilson: *I: sô: a floresta" é cheia de fru:tos* ((continuou a leitura)).
 Gustavo: *Isso aqui: é um ó'::*
 Adilson: *Não é o ó: não', é o é:: Sabe ler não'?*
 Gustavo: *Nã::o (+) é porque sua letra é feia.* (Adilson e Gustavo, 18/10/2016).

Na cena 2, Micaela pediu a Mônica para avaliar seu texto.

Figura 4 – Primeira produção textual de Micaela

 <p><u>Sapo Cururu e o baú de tesouro perdido</u></p> <p>era uma vez um sapo que vivia num rio chamado rio azul ele morava com amigos, porque os pais deles tinham feito uma viagem muito longe para um lago para recuperar o tesouro da liberdade. no lago havia um rei muito malvado ele escondeu o tesouro faz mais de 20 anos atrás e o pai de Cururu procurou e não achou o tesouro. um dia Cururu e seus amigos andando com seus amigos achou o tesouro o pai de Cururu voltou para casa e viu que seu filho havia recuperado o tesouro eles ficaram muito contente com ele.</p>	<p>Sapo Cururu e o baú de tesouro perdido</p> <p>Autora: Micaela /.../</p> <p>Era uma vez um sapo que vivia num rio chamado rio azul ele morava com amigos, porque os pais deles tinham feito uma viagem muito longe para um lago para recuperar o tesouro da liberdade. No lago havia um rei muito malvado ele escondeu o tesouro faz</p>
<p>mais de 20 anos atrás e o pai de Cururu procurou e não achou o tesouro. um dia Cururu e seus amigos andando com seus amigos achou o tesouro o pai de Cururu voltou para casa e viu que seu filho havia recuperado o tesouro eles ficaram muito contente com ele.</p>	

Fonte: Arquivo do autor (2016).

((Micaela estava concentrada por cerca de 7 minutos na tarefa de escrita)).

Micaela: *Ficou bom, Mônica? Mônica' (++) tá ficando bom?*

((Mônica começou a ler o texto da colega com tom de voz baixo e em seguida fez uma marcação no texto. Micaela ajudou a esclarecer algumas dúvidas sobre os escritos)).

Mônica: *Porque os pais deles ti':nha':m ((Lendo o texto)).*

Micaela: *Tinha fei:to*

Mônica: *de:les*

Micaela: *É o quê?*

Mônica: *Deles tinham (++) tem que por um "n" aqui.*

((Mônica fez a correção no texto sugerida por Mônica)).

Mônica: *Porque os pais deles ti':nha':m (++) ti':nha':m (++) fei:to uma viagem muito longa. ((Lendo)). (Mônica e Micaela, 18/10/2016).*

Fotos 12 e 13 – Micaela e Mônica em tarefa colaborativa de revisão textual.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Na cena 3, as crianças liam suas histórias para a turma e recebiam recomendações dos colegas e do professor-pesquisador. Micaela, a autora da história *O sapo cururu e o baú de tesouro perdido*, disse que não gostaria de ler sua história para a classe. Então, o professor-pesquisador decidiu fazer a leitura. Posteriormente, ele abriu espaço para comentários, perguntas, discussões e sugestões da turma.

Fotos 14 e 15 – Parte do texto de Micaela sem/com alterações.

<p>sapo Cururu e o baú de tesouro perdido</p> <p>Era uma vez um sapo que vivia num rio chamado rio azul ele morava com amigos , porque os pais deles tinha feito uma viagem muito longe para um lago para recuperar o tesouro da liberdade. no lago havia um rei</p>	<p>O sapo Cururu e o baú de tesouro</p> <p>Era uma vez um sapo que vivia num rio chamado rio Azul, ele morava com seus amigos porque os pais dele tinha feito uma viagem muito longa, para recuperar o tesouro da liberdade. No lago havia um</p>
--	---

Fonte: Arquivo do autor (2016).

((Depois de alguns comentários das crianças)).

Professor-pesquisador: *Eu fiquei com dúvida, Micaela, uma viagem muito longa ou uma viagem para um lugar muito longe? ((Fazendo referência à viagem feita por um dos personagens da história)).*

Ysla: *É lo:nga, nã:o Micaela?*

Professor-pesquisador: Eu fiquei na dúvida. E qual que seri / o que você imaginou? O que significa isso? ((Apontando para o texto que continha o trecho “uma viagem muito longe para um lago”)).

Professor-pesquisador: *Uma viagem que durou muito tempo ou uma viagem para um lugar muito longe?*

Ysla: É’:: Micaela, que durou muito tempo?

Micaela: *É lo::nga.*

Professor-pesquisador: Que que signi::fica, Micaela?

Ysla: Ela quis escrever longa, professor.

Professor-pesquisador: Uma viagem muito longa, né? I::sso. Então nesse caso ela quis dizer uma viagem que durou muito te:mpo. Lo:nga, né?

((E Micaela fez as alterações no texto que julgou necessárias)). (Micaela, 14/11/2016).

Na cena 4, as crianças liam suas histórias para a turma e recebiam recomendações dos colegas e do professor-pesquisador, os quais tinham acesso a todas as histórias da turma na tela do computador. Gleice apontou uma sugestão de mudança para a história de Naiane e Rejane.

Fotos 16 e 17 – Texto de Naiane e Rejane com mudanças sugeridas pelos colegas.

<p style="text-align: center;">A RAINHA E SUAS FILHAS</p> <p>era vez uma Manueli que tinha 2 filhas ela vivia com suas filhas elas e ela moravam no castelo bem alto. ela passeava com Rapunzel e Vanessa ela fez um piquenique elas comeram frutas que faz bem pra saúde eles comeram. banana , maçã , laranja etc. elas ficou felizes porque teve o primeiro piquenique e Manueli a rainha e a sua filha Vanessa e Rapunzel viveram felizes para sempre.</p>	<p style="text-align: center;">A RAINHA E SUAS FILHAS</p> <p>Era vez uma rainha chamada Manueli que tinha 2 filhas elas viviam com suas filhas elas e elas moravam no castelo bem alto. elas passeavam com Rapunzel e Vanessa elam fez um piquenique e elas comeram frutas que faz bem pra saúde elas comeram. banana , maçã , laranja etc. elas ficou felizes porque teve o primeiro piquenique e Manueli a rainha e a sua filha Vanessa e Rapunzel viveram felizes para sempre.</p>
--	---

Fonte: Arquivo do autor (2016).

Professor-pesquisador: Mais alguém gostaria de dar sugestão? ((Gleice sinalizou com a mão)).

Professor-pesquisador: Pode falar.

Gleice: *Ti::o, eu acho me::io (++) Era uma vez uma Manue::li (++) Então a sugestão que eu falo é “Era uma vez a princesa’ Manueli”.*

Professor-pesquisador: *Você ouviu Naiane’?*

Ysla: *Uma rai:nha”!*

Professor-pesquisador: *Essa sugestão que a Gleice deu é muito importante (++) pra que o leitor entenda o que a gente escreveu na história.* (Naiane e Rejane, 21/11/2016).

A descrição dos dados apresentados neste episódio aponta para uma relação de interação colaborativa durante a produção escrita manuscrita e digital, em que as crianças pareciam ser influenciadas pelas ações de seus interlocutores, que possivelmente desempenhavam o papel de leitores ao apontarem as exigências de compreensão dos

enunciados lidos, levando a uma atitude de reflexão por parte dos autores sobre a escrita e, caso desejassem, a alteração dela.

Na cena 1, Adilson e Gustavo pareciam se preocupar com a forma da escrita das palavras. Ao produzir seus escritos, Adilson pediu ao colega Gustavo para que lesse seu texto, dizendo “*Lê aí pra mim.*”. Depois de fazer algumas tentativas de leitura, Gustavo respondeu “*A:::n eu não entendo sua letra*”. Em sua defesa, Adilson tentou explicar quais as letras ele havia escrito, mas Gustavo insistiu em dizer “*Nã::o (+) é porque sua letra é feia.*”.

No contexto desta cena, Adilson parece ter reconhecido no colega uma possibilidade de interlocução. Ao aceitar ler o texto de Adilson e, nessa tarefa, apontar palavras de compreensão, Gustavo aponta que podia assumir as palavras de um leitor exigente, indicando ao colega as exigências do outro para a compreensão dos enunciados escritos, possivelmente de um leitor mais experiente.

A cena 2 se inicia com Micaela debruçada sobre seu texto por um tempo de aproximadamente 7 minutos. Então ela interrompeu a tarefa e se virou para Mônica, dizendo “*Ficou bom, Mônica? Mônica’ (++) tá ficando bom?*”. Mônica começou a ler o texto da colega com tom de voz baixo e em seguida fez uma marcação no texto. Micaela ajudava a esclarecer algumas dúvidas sobre os escritos. Depois de ler em voz alta uma parte do texto dizendo “*Porque os pais deles ti’:::nha’:::m*”, Mônica sugeriu que a colega revisasse um aspecto de concordância verbal e leu explicando “*Deles tinham (++) tem que por um “n” aqui*” (fotos 12 e 13).

Micaela parece ter reconhecido em sua colega e interlocutora direta a possibilidade de diálogo com um leitor representado, confiando a Mônica uma avaliação de seu texto. Como leitora atenta e também na função de revisora, Mônica fez uma marcação no texto e apontou à colega que havia uma discordância que precisava ser revista, o que passou a ser objeto de reflexão da dupla naquele momento. Micaela possivelmente havia concordado com Mônica, pois fez as alterações sugeridas.

Na tela do computador, as situações de trabalho colaborativo parecem apontar direções similares em relação ao papel do outro como possível leitor representado.

Na cena 3, o professor-pesquisador aguardou que as crianças dessem suas sugestões para Micaela, a autora da história cujo texto estava sendo objeto de discussão naquele momento (fotos 14 e 15). Após os comentários da turma, o professor-pesquisador procurou mostrar para Micaela as formas de dizer duas coisas diferentes, e perguntou “*Eu fiquei com dúvida, Micaela, uma viagem muito longa ou uma viagem para um lugar muito longe?*”, ao

mesmo tempo em que apontava para o texto digital projetado em tela grande, em direção ao trecho “uma viagem muito longe para um lago”. Diante do silêncio de Micaela, o professor-pesquisador disse novamente “*Uma viagem que durou muito tempo ou uma viagem para um lugar muito longe?*”. Então Micaela respondeu “*É lo::nga*”.

Assim, percebe-se como o professor-pesquisador se constituía como o outro para as crianças que produziam suas histórias. Como interlocutor de Micaela, o professor-pesquisador assumiu o papel de um leitor adulto e questionou o significado de um trecho da história, provocando uma resposta depois de algum tempo, o que sugere a ocorrência de um momento de reflexão sobre os escritos que ela havia produzido para então produzir suas respostas ao questionamento feito. Depois de o interlocutor de Micaela ter repetido seu questionamento de forma mais explicativa, ela respondeu para toda a turma e decidiu fazer alterações no texto.

Da mesma forma como fez o professor-pesquisador (cena 3), na cena 4 as crianças da turma passaram a assumir a posição de interlocutores e leitores responsivos e exigentes em relação ao textos dos outros colegas – não apenas em relação ao texto da dupla, o que representa um dado novo na análise em relação à produção de textos digitais, ainda que as crianças agissem em um nível mais superficial de reflexão sobre o texto.

A cena 4 ilustra um momento quando Gleice, ao ter acesso à história de Naiane e Rejane na tela do computador, se dispôs a ajudá-las, sugerindo que as autoras da história em discussão naquele momento (fotos 16 e 17) revisassem com atenção um dos enunciados que havia sido produzido por elas, e disse “*Ti::o, eu acho me::io (++) Era uma vez uma Manue::li. Então a sugestão que eu falo é “Era uma vez a princesa’ Manueli”*”. Com a mesma intenção de ajudar, Ysla disse posteriormente que poderia se tratar de “*Uma rai:nha*!”. E então o professor-pesquisador reforçou a fala das colegas para que Naiane e Rejane percebessem o que estava em discussão “*Você ouviu Naiane’?*” e “*Essa sugestão que a Gleice deu é muito importante (++) pra que o leitor entenda o que a gente escreveu na história*”.

Assim, nessa cena Gleice manifestou claramente seu posicionamento de interlocutora e leitora atenta para colaborar com as colegas e sugeriu que elas refletissem sobre um trecho da história que possivelmente parecia “*meio*” sem sentido. Ao pedir a palavra, Gleice sugeriu que o enunciado fosse reelaborado por Naiane e Rejane. Nesse momento, Ysla também parecia assumir o papel de uma leitora atenta, pois também sugeriu uma palavra própria de compreensão responsiva em relação aos enunciados de Naiane e Rejane.

Portanto, durante o processo de produção de textos manuscritos e digitais as crianças pareciam estar envolvidas em atividades colaborativas por meio das quais estabeleciam

relações com o outro ao assumirem a posição de interlocutores e leitores exigentes e atentos. A análise dessas interferências da voz do outro é facilitada quando as crianças trabalham em duplas, pois estas relações parecem mais evidentes. Ao se posicionarem como interlocutores dos colegas, as crianças pareciam se ajudar no trabalho de produção de seus escritos, sobretudo na tela do computador, que ampliava e agilizava o acesso de todas as crianças a todas as histórias que estavam sendo produzidas. Estas relações colaborativas são importantes porque ajudam as crianças a realizarem atividades que sozinhas ainda não poderiam realizar, favorecendo o desenvolvimento das funções psíquicas em processo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009).

Estas situações de trabalho colaborativo são possíveis porque o outro se torna interlocutor. Conforme explica Bakhtin (1997, p. 164), todo ato compreensivo de qualquer sujeito é um diálogo e nesse sentido “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. À medida que acontece a compreensão responsiva, o outro pode assumir determinada postura frente ao texto daquele que escreve e “questionando, sugerindo, testando o texto [...] como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis” (GERALDI, 1997, p. 164).

É neste contexto de diálogo e colaboração que o trabalho com a metalinguagem parecia tão importante para a aprendizagem da escrita pelas crianças. O foco do professor-pesquisador em realizar atividades epilinguísticas (GERALDI, 2015), de reflexão sobre a escrita a partir dos próprios textos das crianças, parecia favorecer a abertura de caminhos para que elas se constituíssem como interlocutores-leitores cada vez mais exigentes de seus pares, e, nesse trabalho, pudessem ir se apropriando da linguagem escrita.

Portanto, como explica Góes (1993, p. 111), nessa condição de falante envolvido num processo colaborativo e dialógico de produção escrita, o outro pode assumir o papel de leitor na forma representada, isto é, “um interlocutor imediato que aponte para o sujeito as exigências de compreensão do leitor, visto ser fundamental a participação de outros no jogo de relações face a face que se dão em torno do texto”. A relação eu/outro, nesse sentido, torna-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Conforme se discute no capítulo seguinte, o envolvimento das crianças nesse contexto de colaboração e diálogo favorece outras situações que testemunham a favor da importância do outro no processo de apropriação da escrita.

4

GESTOS E MANEIRAS DE ESCREVER NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

O referencial teórico construído para analisar os gestos e as maneiras reveladas pelas crianças na apropriação da escrita tem início com a discussão sobre o desenvolvimento da linguagem exterior (VIGOTSKI, 2009) e a escrita como um sistema gráfico e autônomo em relação à língua oral (BAJARD, 2014). Em seguida, discute-se sobre o gesto como uma ação simbólica (PEREIRA, 2010) e o desenvolvimento da linguagem escrita na criança (VIGOTSKI, 1982). Por fim, trata-se do computador e a internet como instrumentos tecnológicos e simbólicos (MELLO, 2010) e as maneiras de escrever textos manuscritos e digitais (CHARTIER, 2014).

A linguagem escrita é um sistema de símbolos e signos, cujo domínio é capaz de elevar as possibilidades de desenvolvimento cultural de que a criança precisa para se inserir no mundo humano. (VIGOTSKI, 2009). Trata-se do domínio de um bem cultural criado e organizado pelo homem ao longo da história, sendo, portanto, complexo o processo de desenvolvimento que possibilitará à criança apropriar-se deste produto cultural igualmente complexo, conforme explica Vigotski (1982, p. 185, tradução nossa)¹¹:

[...] para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento.

O autor esclarece o fenômeno do desenvolvimento da linguagem exterior considerando este não como um movimento direto a partir da linguagem interior, mas como um processo de reestruturação complexo:

[...] não resta nenhuma dúvida de que a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original [...]. (VIGOSTKI, 2009, p. 473-474).

¹¹ [...] para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo. (VIGOTSKI, 1982, p. 185).

Isso implica considerar, por exemplo, que ao falar a passagem da linguagem interior para a exterior se dá por meio de um processo de reestruturação, em que ocorre uma objetivação por meio de uma sintaxe original, não por meio de uma incorporação do aspecto sonoro ao discurso interior. De acordo com Vigotski (2009), trata-se de uma transformação da estrutura da linguagem interior em outras formas específicas à linguagem exterior, como acontece também com a escrita.

Um exemplo simples com a ajuda de recursos da fonética, mas que pode ajudar a entender este processo de reestruturação da linguagem, é a aprendizagem da palavra “queijo”, supostamente numa situação comunicativa significativa ao sujeito que aprende. Não se pronuncia [‘kej], e depois [ʒu], e estes sons são traduzidos na escrita nos formatos de “quei” e “jo”, bastando ao sujeito apenas juntá-los para designar a função simbólica da palavra em questão.

Na verdade, conforme evidenciou Vigotski (2009), o que ocorre é um processo de reestruturação da linguagem. A partir de um processo de concretização do pensamento em formas específicas da linguagem oral, o sujeito produz a palavra [‘kejʒu]. Em um processo distinto, na escrita são formadas outras estruturas sintáticas totalmente diferentes, específicas da linguagem escrita, mas igualmente significativas no contexto do sujeito que escreve o signo gráfico “queijo”.

Vigotski (1982) já havia mencionado que o desenho da criança constitui uma linguagem gráfica e que, posteriormente, a criança passa do desenho das coisas para o desenho da escrita. Luria (2006, p. 159) também fez referência à linguagem gráfica quando chamou as primeiras tentativas de escrever da criança de “signo gráfico primitivo”. Segundo ele, a via experimental de investigação possibilitou conhecer o caminho de desenvolvimento da escrita pela criança como um esforço gráfico:

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (LURIA, 2006, p. 161).

Nesse sentido, Bajard (2014, p. 192) é esclarecedor quando afirma que a escrita é um sistema gráfico composto caracteres gráficos, incluindo o espaço em branco, e é autônoma em relação à língua oral:

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. Dado que o caractere e o fonema remetem ao mesmo significado, podemos dizer que o signo linguístico é composto de três entidades: um significado, um significante sonoro – ou sinalizado, no caso do surdo – e um significante gráfico. Cada um dos três, individualmente, tem a capacidade de ativar na memória a totalidade do signo.

Resulta, portanto, que a linguagem escrita não pode ser a representação da fala. Ao contrário, escrita e a fala são constituídas por suas matérias próprias e, portanto, devem ser identificadas por significantes distintos. Assim, conforme explicou Vigotski (2009), a escrita é o resultado de um processo de reestruturação da linguagem que dá origem a estruturas originais, formando um sistema de comunicação cultural cuja apropriação e domínio provocam uma grande revolução no desenvolvimento infantil.

É assim que, conforme apontou Mello (2010), as crianças aprendem a escrever muito mais que palavras com sons equivalentes, pois se apropriam da escrita como um instrumento cultural complexo, com função comunicativa. Ela explica que:

[...] um leitor, ao ler, busca a realidade e não os sons por trás da palavra escrita. Da mesma forma, um produtor de textos ao escrever busca registrar essencialmente sentimentos, informações, experiências vividas e não os sons de palavras que representam essas experiências. (MELLO, 2010, p. 25).

Por isso, a história do desenvolvimento da linguagem escrita é “a história do desejo de expressão da criança” (MELLO, 2010, p. 25), pois os gestos sinalizados com os dedos pela criança pequena, as garatujas com função mnemônica, os desenhos em uma linguagem gráfica e os signos escritos, enfim, todas estas investidas da criança constituem atividades de expressão e comunicação com o mundo.

Nesse sentido, é possível que os gestos se revelem no processo de apropriação da escrita pela criança. A importância disso está na compreensão do gesto como um ato estético (PEREIRA, 2010, p. 556) – diferentemente do gesto como um ato meramente motor –, pois ele possui uma “ação simbólica”, ou seja, “o gesto está prenhe de significação”. O autor explica que:

O entendimento de que o gesto constitua [como ato estético] uma ação simbólica de efeito estético – por natureza infinitamente variada – transfere ao gesto uma pluralidade de sentidos possíveis, plenos, intensos, consistentes

[...] Este estudo, não obstante, compartilha com André – e Osman Lins e Jean Galard e tantos outros – tais intuições, a saber: que o gesto permite redimensionar o sentido e a função do ato, das ações, das condutas humanas diante da simbolização dos modos de ser, de identificar-se, de conduzir-se perante o outro; de adotar, enfim, uma arte que avalie, retrabalhe e recomponha a ação humana como gesto [...] que a torne plenamente consciente e responsável por seus efeitos – sejam eles previstos, imprevistos ou não previsíveis. (PEREIRA, 2010, p. 556, acréscimo do autor).

Isso significa que os gestos das crianças no processo de apropriação da escrita, diferentemente de seus atos meramente corporais, expressam sentidos e, por isso, podem expandir o sentido da ação realizada. Pereira (2010, p. 557-558) define o gesto assim:

O gesto é um dispositivo, um aparelho de registro e de amplificação do sentido na ação. Ora reforça, ora atenua o que é dito, ora compensa, ora substitui um enunciado por força de sua diluição em um outro plano expressivo – nisso consiste, como vimos, a diferença funcional do gesto em relação ao ato.

Trata-se, portanto, de “um conjunto de intrassignos; integrado ao corpo o gesto fala ao corpo com o corpo” (PEREIRA, 2010, p. 561). Por isso, os gestos fazem parte da história do desenvolvimento da linguagem escrita. Eles constituem uma maneira de expressão e comunicação com o mundo.

Vigotski (1982) aponta que a história do desenvolvimento da escrita na criança começa em um momento anterior à entrada da criança no primeiro ano do ensino fundamental, antes do primeiro contato com o lápis. Segundo ele, as investigações coordenadas por Luria (2006), interessadas no momento específico em que a criança descobre a escrita, indicam que há uma ligação entre os gestos e os signos escritos. Além disso, Vigotski (1982) afirma que a brincadeira pode contribuir para a apropriação da escrita por meio do desenvolvimento da função simbólica, pois é possível que ao brincar a criança desenvolva operações de substituição e reconhecimento simbólico de objetos.

Vigotski (1982) explica que em determinado momento os gestos da criança são fixados em forma de garatujas, isto é, em forma de traços e linhas que muito mais servem de extensão aos gestos sinalizados com os dedos do que constituem desenhos propriamente ditos. Em outro momento, estas linhas irregulares produzidas pela criança se tornam sinais que a ajudam a se lembrar de algo. Para ele, aos poucos “a criança vai transformando as linhas indiferenciadas em signos indicadores: listras e rabiscos sinalizadores são substituídos por

pequenas figuras e desenhos, estes últimos deixam seu lugar para os signos.” (VIGOTSKI, 1982, p. 195)¹².

Portanto, considerando a presença da cultura escrita no meio social em que vive e se desenvolve a criança, é compreensível que atividades nas quais ela possa expressar seus pensamentos e desejos por meio de desenhos favoreçam a criação de uma nova necessidade de expressão: a necessidade de expressar-se para o outro de forma mais especializada, por assim dizer, fazendo uso dos símbolos e signos usados socialmente. Desta maneira, conforme explica Vigotski (1982), o processo de apropriação da escrita é um ato de descoberta de cada criança, isto é, elas precisam descobrir em seus desenhos que além de desenharem os objetos podem desenhar a escrita também, usando caracteres.

Deste modo, para se apropriar da escrita a criança precisa ter oportunidades de entrar em contato com o sistema simbólico convencional de forma natural. Vigotski (1982, p. 183, tradução nossa)¹³ foi claro ao criticar os processos de ensino e aprendizagem da escrita na prática escolar que desconsiderem este aspecto importante:

Ao contrário do ensino da língua oral, à qual a criança se integra por si mesma, o ensino da língua escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido a que se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano secundário. Nosso ensino da escrita ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa.

Este sistema simbólico, conforme explica o autor, é complexo. Não pode ser aprendido por meio de atividades mecânicas, como copiar, pronunciar letras, sílabas ou textos. Portanto, é compreensível que a apropriação da escrita não seja tratada como um processo mecânico, mas como um processo complexo de desenvolvimento, que tem sua preparação mesmo antes da entrada da criança nos primeiros anos do ensino fundamental.

Assim, a partir do entendimento sobre a natureza e o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, surge a necessidade de se buscar novas possibilidades de desenvolvimento

¹²Poco a poco, el niño va transformando las rayas indiferenciadas en signos indicadores: las rayas y garabatos señaladores son substituidos por pequeñas figuras y dibujos, estos últimos dejan supuesto a los signos. (VIGOTSKI, 1982, p. 195).

¹³A diferencia de la enseñanza del lenguaje oral, en la cual se integra el niño por sí solo, la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta a sí mismo; el lenguaje escrito vivo pasa a un paso posterior. Nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa. (VIGOTSKI, 1982, p. 183).

por meio do uso de novos recursos tecnológicos, considerando, sobretudo, as novas relações comunicativas estabelecidas pelos sujeitos.

Pino (2003) reconhece que o produto da atividade humana que agregou a semiótica à técnica dá um caráter de novidade aos chamados novos recursos tecnológicos. O autor explica que essa novidade se refere ao fenômeno de incorporação da linguagem no interior da máquina. Para ele, “todo instrumento técnico tem uma dimensão semiótica - significa a ação para a que foi inventado”, mas o computador, enquanto “máquina inteligente tem a particularidade de incorporar a ela a semiótica (diferentes sistemas de signos ou linguagens) na sua estrutura técnica.” (PINO, 2003, p. 288-289).

Freitas (2008) também discute sobre a novidade das novas máquinas, considerando, sobretudo, o papel do computador e da internet como instrumentos tecnológicos e simbólicos para a aprendizagem. A partir de um olhar pelas lentes da psicologia histórico-cultural, a autora discute o conceito de cultura, símbolos e instrumentos e esclarece que esses novos recursos tecnológicos constituem instrumentos materiais e simbólicos:

Em textos anteriores (Freitas, 2005 e 2007/2008) comento que compreendo o computador e a internet como instrumentos de linguagem, de leitura e escrita. Como instrumento informático o computador é um operador simbólico, pois seu próprio funcionamento depende de símbolos. Seus programas são construídos a partir de uma linguagem binária. Para acioná-lo temos que seguir instruções escritas na tela, movimentando o mouse entre diferentes ícones ou usando o teclado (com letras e números) para redigir instruções e colocá-lo em ação. A navegação pela Internet é toda feita a partir da leitura/escrita. (FREITAS, 2008).

Portanto, compreender o computador e a internet como instrumentos tecnológicos e simbólicos que apresentam aos sujeitos a comunicação verbal na forma gráfica contribui para pensar as possibilidades desses novos recursos para o processo de apropriação da escrita pela criança.

Outra característica das novas tecnologias que também merece ser considerada é a dimensão de interação social possibilitada pelo computador e a internet. Em relação a isso, é importante considerar que, conforme pensa Assis (2014), as formas de interação social por meio destes novos recursos não devem ser tomadas como simples virtualização digital das mesmas práticas de linguagem já instauradas. A este respeito, a autora cita Thompson (1998) para argumentar sobre o fenômeno de surgimento de novas relações estabelecidas entre os sujeitos:

[...] o desenvolvimento de novos meios de comunicação não consiste simplesmente na instituição de novas redes de transmissão de informação entre indivíduos cujas relações sociais básicas permanecem intactas. Mais do que isso, o desenvolvimento dos meios de comunicação cria novas formas de ação e de interação e novos tipos de relacionamentos sociais – formas que são bastante diferentes das que tinham prevalecido durante a maior parte da história humana. (THOMPSON, 1998 apud ASSIS, 2014, p. 219-220).

São estas formas inéditas de agir socialmente que expandem as possibilidades de comunicação e expressão dos sujeitos em contato com as novas tecnologias no contexto escolar. Isso acontece porque se trata de uma mudança sem precedentes, pois não só os meios de publicização dos textos foram alterados mas também suas estruturas e formas de suporte, as maneiras de organizá-los, estruturá-los, consultá-los e de produzi-los. Chartier (1998, p. 97-98) explica que:

A revolução do nosso presente é mais importante do que a de Gutenberg. Ela não somente modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte, que o comunica aos seus leitores. [...] Com a tela, substituta do códex, a transformação é mais radical, pois são os modos de organização, de estruturação, de consulta ao suporte do escrito que se modificaram.

Assim, o novo tipo de suporte da escrita, isto é, o lugar em que ela é inscrita (a tela do computador), dá outro significado à produção discursiva. É o que Chartier (1999) defende ao dizer que uma obra não pode ter o mesmo significado quando produzida em suportes distintos:

Para o autor, e a *fortiori* para o leitor, as propriedades específicas, os dispositivos materiais, técnicos e culturais que comandam a produção de um livro ou sua recepção, de um CD-Rom, de um filme, permanecem diferentes, porque eles derivam de modos de percepção, de hábitos culturais, de técnicas de conhecimentos diferentes. A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado. (CHARTIER, 1999, p. 71).

Além disso, conforme explica o autor, a escrita na tela pode possibilitar maneiras de produção de conhecimento e hábitos culturais inéditos em relação à escrita manuscrita, pois resulta de materiais, técnicas e hábitos culturais diferentes. Sabendo disso, compreender as maneiras das crianças de escreverem na tela e no papel pode contribuir para apontar indícios quanto às maneiras como elas se apropriam da escrita nos diferentes suportes postos socialmente. Isso é importante porque, segundo Chartier (1999, p. 93), a produção na tela é

um “fato inédito na história da cultura escrita que abre espaço para novos pensamentos e implica formas de leitura e escrita igualmente inéditas” (CHARTIER, 1999, p. 93).

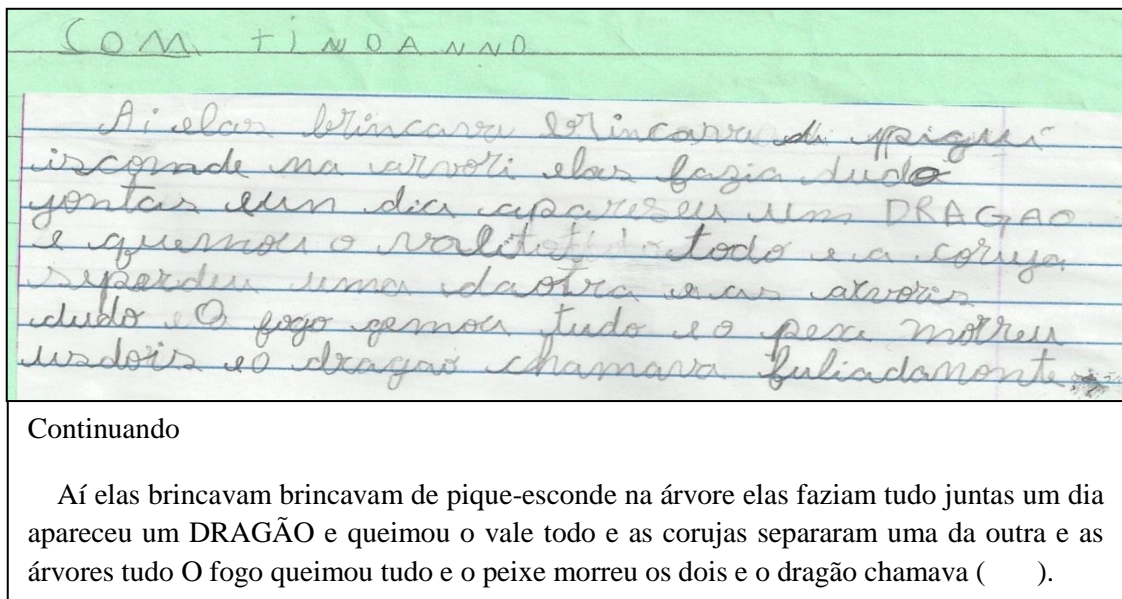
3.1 Primeiro episódio: Os gestos na apropriação da escrita

Neste episódio, intitulado *Os gestos na apropriação da escrita*, o foco da análise está nos gestos realizados pelas crianças ao produzirem seus textos no papel e na tela do computador.

O episódio está organizado em três cenas, que mostram momentos em que as crianças tinham o objetivo de produzir histórias que se parecessem com aquelas que se queria ao fim do projeto da turma.

Na cena 1, Jonas e Dirlion continuavam a produção de uma história juntos, intitulada *A coruja e a pomba*.

Figura 5 – Segunda parte da primeira produção textual de Jonas e Dirlion.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Jonas: *E::las* (++) *elas brin* / ((debruçado sobre a carteira, escrevendo e falando em voz alta)).

Dirlion: *brincava*.

Jonas: *brincava, brincava...*

Dirlion: *a gatinha*’.

Jonas: *Nã::o* (++) *espe::ra* (++) *brincava, brin* / *brincava, brincava, brincava, brincava, brinca::va* ((Repetindo e contando nos dedos as vezes que repetia a palavra “brincava”)).

Dirlion: *Brinca:va e brinca::va* (++) *até que um dia chego::u*

Jonas: *Elas bri::n (++) bri::n (++)* ((continuou escrevendo em silêncio por 12 segundos)) *brinca::va*

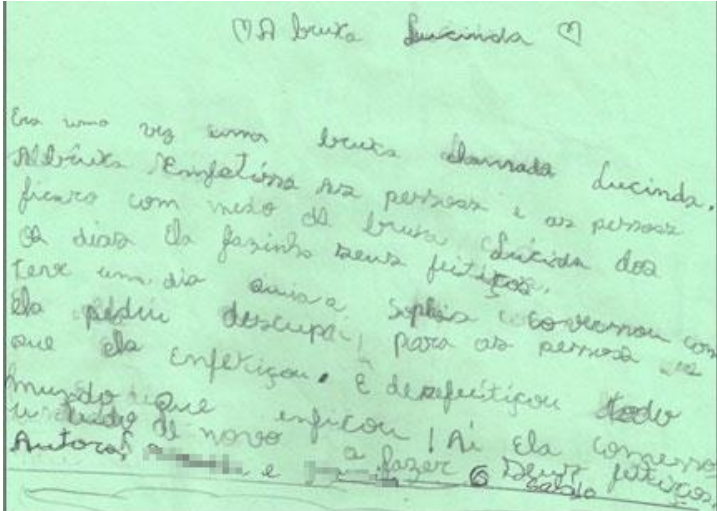
Jonas: *Aqui:: (+) ó:: escreve do mesmo jeito aqui ó::* ((apontando para a palavra que ele havia escrito)). *Brincava'. Grande'*!

Dirlion: *an::ha'n*

((Em silêncio, Dirlion escreveu a palavra “brincava” conforme o modelo sugerido por Jonas)). (Jonas e Dirlion, 18/10/2016).

Na cena 2, Ysla e Roberta trabalhavam juntas, mas cada uma tinha uma folha para fazer o registro da história *A bruxa Lucinda*.

Figura 6 – Primeira produção textual de Roberta

	<p style="text-align: center;">A bruxa Lucinda</p> <p>Era uma vez uma bruxa chamada Lucinda. A bruxa enfeitiça as pessoas e as pessoas ficaram com medo da bruxa Lucinda todos os dias ela fazia seus feitiços. Teve um dia que a Sophia conversou com ela pediu desculpa para as pessoas que ela enfeitiçou. E desenfeitiçou todo mundo que enfeitiçou! Aí ela começou tudo de novo a fazer os seus feitiços.</p> <p>Autora Roberta e Ysla sala 10</p>
--	---

Fonte: Arquivo do autor (2016).

Roberta: *A bru::xa (++) a bru::xa!*

Ysla: *Pera, fi::a (++) a bruxa assustadora'* ((Interpretando sua fala com gestos de uma bruxa assustadora)).

((Riem da situação e continuam a escrever)).

Roberta: *Enfeitiça::da.*

Ysla: *É o que'?*

Roberta: *Enfeitiça::da.*

Ysla: *É:: (+) enfeitiçada! Ai:: a princesa Sofia e a bruxa Lucinda.* ((Fazendo referência às personagens princesa Sofia e menina bruxa Lucinda, de uma série de desenhos)).

Roberta: *Não é uma bruxinha (++) é uma bruxona, não é uma bruxinha* ((Interpretando com as mãos)).

((Ysla parecia convencida da ideia. E juntas voltaram ao texto)).

Ysla: *En:: fei::* ((Escrevia e falava em voz alta)).

Roberta: *[[En:: fei::* ((Escrevia e falava em voz alta)).

Roberta: *No::ssa'* ((com tom de reclamação)).

Ysla: *enfeitiça::da.*

((Roberta olhou na folha de Ysla)).

Ysla: *Fei::*

Roberta: *feiti:: enfeitiçada.*

Ysla: *enfei:: ti:: ça:: ça:: (++) i:: tá tudo feio. Enfeitiçado!* ((Roberta olhou como Ysla estava escrevendo)).

Roberta: *nã::o (++) enfeitiç::*

Ysla: *enfeitiç::*

Roberta: *enfeitiçado!* ((Fez um movimento circular com o lápis, como se fosse lançar um feitiço com uma varinha)). (Ysla e Roberta, 18/10/2016).

Na cena 3, Eliane e Wellington trabalhavam juntos para construírem a história da dupla na tela do computador. Eliane era mais experiente. Juntos, eles produziam a história *O curupira*.

Foto 18 – Eliane ensinando signos gráficos a Wellington



Fonte: Arquivo do autor (2016).

((Enquanto Wellington digitava a história, Eliane o ajudava a digitar as palavras)).

Eliane: *p:: r, o (++) O::, t, e:: g, e, e, O:: U:: o "l", quer dizer, o "L", o "L"! a:: espaço, espa::ço! a:: espaço, espa::ço!* (+++) *f, o, r, quer dizer, r, o, r, e::*

((Wellington digitou "frorl" e Eliane interveio para apagar a letra "l" e digitar a letra "e")).

Eliane: *s'.*

((Wellington digitou a letra "e" duas vezes)).

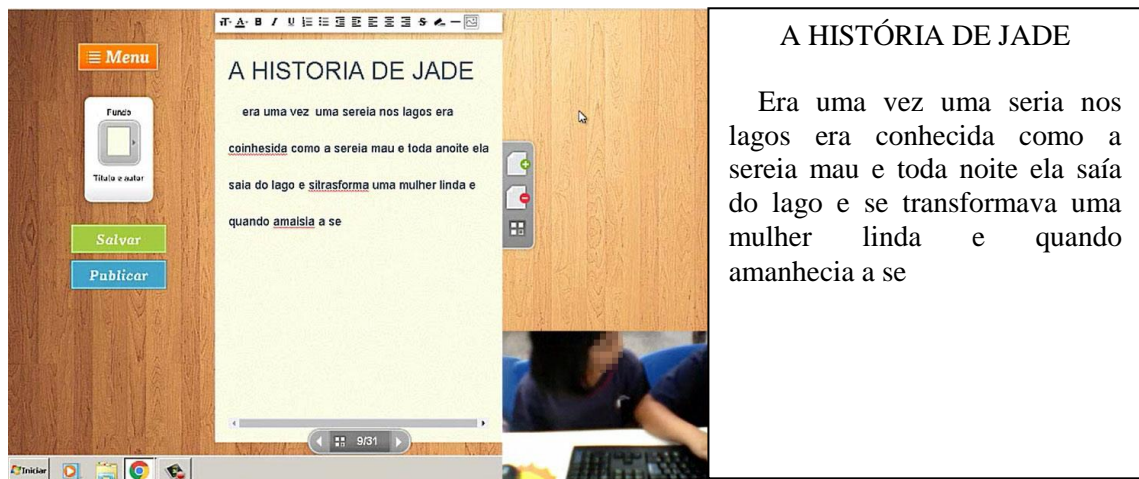
Eliane: *S! S!*

((Seguindo as orientações de Eliane, Wellington fez as correções)).

Eliane: *t, a:: O curupira protege:u a flore::sta (++) vai o que mais?* (Eliane e Wellington, 25/10/2016).

Na cena 4, a dupla Andrei e Valda se apropriava do signo gráfico por meio da interação com o professor, que a pedido dos dois escreveu a palavra "amanhecia" no quadro branco.

Foto 19 – Signo gráfico escrito no quadro branco pelo professor-pesquisador.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Andrei: *e:: qua::ndo* (++) *qua:ndo a::*

Valda: *Quando a::manheceu*

Andrei: *Amanheci::a* (++) *amanheci::a*.

Andrei: *amanheci::a*

Valda: *[[amanheci::a* ((olhando um para o outro)).

Andrei: *Aí:: ó::*” (++) apareceu de *no:vo* ((se referindo ao sublinhado vermelho que havia aparecido abaixo da palavra digitada “amaisia”).

Andrei: *a:: a:: a:: sere::ia*

Valda: *amaici:a* (++) *amaici:a*’?

Andrei: *ama::* ((e decidiu apagar a parte da palavra que julgam incorreta)).

Valda: *Professor*’?

((Depois de alguns segundos o professor-pesquisador se aproximou da dupla)).

Professor-pesquisador: *Oi*?

Andrei: *Como escreve amanhecia?*

Professor-pesquisador: *Amanhecia? Aqui, ó::* ((E se dirigiu à lousa para escrever a palavra, apontando-a com o dedo)).

Andrei: *a::’ta::*.(Andrei e Valda, 24/10/2016).

Na cena 5, a partir das próprias hipóteses de escrita, do diálogo com o professor e da interação com o corretor ortográfico, Joaquim e José realizavam o trabalho de estruturação do discurso interior em signos gráficos.

Professor-pesquisador: Vocês conseguiram? *Cli:ca / ó::* (++) *vem aqui em ci::ma da palavri::nha e clica com o botão direito. O que que apareceu?* ((Pegou o mouse e demonstrou o que Joaquim deveria ter feito)).

((A dupla observa a lista suspensa que apareceu após o clique)).

Professor-pesquisador: Olha as opções, ó::

Joaquim: *A’::: é essa!* ((Ao reconhecer a palavra “zoológico”, ele apontou com o dedo para a tela)). (Joaquim e José, 25/10/2016).

Foto 20 – Joaquim reconhecendo o signo gráfico



Fonte: Arquivo do autor (2016).

As descrições e explicações dos dados apresentados neste episódio apontam situações em que as crianças se envolviam para se apropriarem da escrita por meio de tentativas de construção das palavras com o uso de gestos de indicação pelo outro. Estes gestos parecem servir para apontar as formas gráficas das palavras, o que parece ficar ainda mais claro em momentos de escrita na tela do computador. Nesse sentido, são apontados indícios de uma forma diferente de aprender a escrever revelada pelas crianças em relação às práticas pedagógicas pautadas nas relações entre sons e letras e na decifração do código alfabético.

Na cena 1, Jonas e Dirlion decidiram juntos o que seria escrito no texto e então iniciaram. Como Dirlion era menos experiente, Jonas tentava ajudar o colega. Depois de decidirem escrever que as personagens da história “*brincava*”, Jonas escreveu a palavra em uma folha e apontando para ela deu orientações específicas para que o colega fizesse o mesmo, dizendo “*Aqui:: (+) ó:: escreve do mesmo jeito aqui ó:: Brincava’. Grande!’*”. Ao responder “*an::ha’n*”, Dirlion iniciou o trabalho de escrita da palavra indicada pelo colega mais experiente, conforme mostra a produção da dupla (foto 5).

Com o olhar de quem conhecia o significado daquela palavra e também sua forma gráfica, Jonas a escreveu em outra folha e indicou ao colega, apontando com as mãos ao mesmo tempo em que dava orientações por meio da fala. É possível notar que Dirlion, ao seguir as orientações do colega para escrever a forma gráfica da palavra e, portanto, se apoiando prioritariamente no signo visual, conseguiu escrever a palavra para satisfazer uma necessidade da dupla sem apresentar dificuldades e sem precisar recorrer à relação entre sons e letras.

Isso pode significar que Dirlion parecia ter percebido a mesma relação já conhecida por Jonas, isto é, a relação entre o signo gráfico “*brincava*” e seu significado. Ao apontar para

a palavra escrita utilizando um gesto indicativo, Jonas auxiliava o colega a se apropriar do signo visual e do significado daquela palavra. (BAJARD, 2014). Assim, o gesto simbólico (PEREIRA, 2010) realizado por Jonas pode ter resultado numa “percepção semelhante” por Dirlion, pois “a base da objetivação não está só no objeto em si”, neste caso a palavra desejada, “mas nas relações com as outras pessoas nesta atividade comum e conjunta” de escrever. (GERALDI, p. 61, 2006).

Na tela do computador, os gestos na apropriação da escrita parecem ficar mais nítidos. O desenho das partes constituintes das palavras para então se chegar à forma completa delas é analisado na cena 3.

Nesta cena, Eliane, que era mais experiente, trabalhava com o colega Wellington para que juntos construíssem a história da dupla na tela do computador. Em outro momento do projeto, Wellington demonstrou estar ainda em processo de descoberta da linguagem escrita, pois sem a ajuda de Eliane ele apenas anotava letras e/ou partes de palavras, muitas vezes tendo como referência os sons das partes isoladas das palavras.

Com a intenção de escreverem sobre um personagem que vivia e protegia uma floresta, Eliane orientava a escrita do texto (foto 18) informando e mostrando a sequência das letras a Wellington, e dizia “*p:: r, o (++) O::, t, e:: g, e, e, O:: U:: o “l”, quer dizer, o “L”, o “L”! a:: espaço, espa::ço! a:: espaço, espa::ço!”* e “*f, o, r, quer dizer, r,o, r, e::”*. Quando percebia que o colega havia desenhado a palavra de forma equivocada, Eliane intervia para fazer alterações e continuava suas orientações ao colega. Depois de formar as palavras, Eliane as vocalizava e dizia “*s*”, “*S! S!*” e “*t, a:: O curupira protege:u a flore::sta (++) vai o que mais?”*”.

De posse dos significados que a dupla havia construído para estruturar a escrita, Wellington, que dirigia a escrita naquele momento, precisava construir o enunciado “protegeu a floresta” com a ajuda de Eliane. A colega de Wellington, que parecia conhecer os signos gráficos para escrever aquele enunciado, se dispôs a mostrá-lo caractere por caractere, ajudando o colega a construir a forma gráfica completa das palavras por meio do desenho de suas partes constituintes. Ela o fez por meio de um gesto auxiliar por meio do qual apontava no teclado do computador cada caractere constituinte das palavras e, posteriormente, indicava ao colega as formas gráficas completas ao mesmo tempo em que as lia “*O curupira protege:u a flore::sta*”.

Nessa tarefa de apontar as formas gráficas convencionais, Eliane parece ter fornecido a Wellington as condições necessárias para que ele percebesse as relações entre as formas

gráficas das palavras que desejava escrever e seus significados – ainda que a palavra escrita “protegel” estivesse parcialmente em desacordo com a norma convencional. Ainda que a tarefa da dupla pareça demasiadamente demorada, Wellington parecia ter oportunidades de se apropriar das palavras que desejava escrever, pois os gestos de Eliane atribuíam significados àqueles signos gráficos.

Assim como explica Luria (2006, p. 164), a expressão por meio da atividade gráfica pelas primeiras vezes pode significar “um enorme passo dado no sentido do comportamento cultural da criança”. Isso apenas foi possível a Wellington porque os gestos simbólicos de Eliane se constituíram em uma maneira de expressão, capaz de estabelecer e expandir a comunicação com Wellington. (PEREIRA, 2010).

Outra situação de indicação da forma gráfica completa da palavra pelo outro mais experiente a ser analisada é apontada na cena 4. Valda e Andrei, depois de terem feito algumas tentativas para escreverem a palavra “amanhecia” (foto 19) com base nos sons isolados dela, buscaram interagir com o professor para descobrirem a forma de escrevê-la, perguntando “*Como escreve amanhecia?*”. Ao se certificar do que se tratava, o professor-pesquisador se dirigiu até o quadro branco e escreveu a palavra com o pincel preto. Em resposta, Andrei disse “*a::” ta::*”.

Valda e Andrei fizeram algumas tentativas de escrita da palavra “amanhecia” com base na decodificação de sons isolados da palavra. No entanto, por algum motivo decidiram mudar de atitude e recorreram ao professor, o que leva à interpretação de que a dupla enxergava no outro mais experiente culturalmente a possibilidade de interagir para aprender a forma convencional da escrita da palavra que eles precisavam e, portanto, já conscientes do significado dela.

A partir da indicação da forma gráfica convencional da palavra, que foi escrita no quadro branco, o professor-pesquisador auxiliou Valda e Andrei a se apropriarem de uma forma gráfica, isto é, da escrita daquela palavra, por meio de um gesto indicador que resultaria para eles em um olhar semelhante ao do professor em relação àquele signo visual significativo. A resposta de Andrei em relação ao gesto simbólico do professor evidencia o quanto “o gesto está prenhe de significação” (PEREIRA, 2010, p. 556) e pode expandir o sentido da ação realizada.

Na cena 5, uma situação nova desponta na análise dos gestos na apropriação da escrita: a indicação da forma gráfica completa da palavra por meio do corretor ortográfico eletrônico. Nesta cena, Joaquim e José tentavam escrever a palavra “zoológico”, mas diante

da dificuldade em fazê-lo e do sublinhado vermelho que surgiu debaixo da palavra “*zoológico*”, solicitaram ajuda ao professor. O professor-pesquisador orientou a dupla sobre como aquela situação poderia ser resolvida, dizendo “*Cli:ca / ó:: (++) vem aqui em ci::ma da palavri::nha e clica com o botão direito. O que que apareceu?*”. Ao reconhecer a palavra sugerida pelo corretor ortográfico do computador e apontar o dedo para a tela (foto 20), Joaquim disse “*A’::: é essa!*”. A partir dessas orientações do professor-pesquisador em relação ao uso do corretor ortográfico no momento de produção de texto, Joaquim e José passaram a considerá-lo como instrumento auxiliar para escrever.

O professor-pesquisador, assim como foi mostrado na cena 4, se envolveu na atividade de produção escrita das crianças como um parceiro mais experiente para apontar as formas gráficas completas das palavras que foram solicitadas a ele. De acordo com os fatos ocorridos na cena 5, em que Joaquim e José encontraram dificuldades para estruturar a forma gráfica da palavra “*zoológico*”, o professor-pesquisador, em vez de apontar diretamente no quadro branco a forma gráfica convencional daquela palavra, os ensinou que a linha vermelha que havia aparecido sob a palavra “*zoológico*” tinha um significado.

Para que a dupla descobrisse essa função do corretor ortográfico, o professor-pesquisador os orientou dizendo “*Cli:ca / ó:: (++) vem aqui em ci::ma da palavri::nha e clica com o botão direito. O que que apareceu?*”. A partir dessa interação, a dupla logo percebeu que a lista suspensa sugerida pelo corretor ortográfico apontava a eles algumas formas gráficas e dentre elas a forma gráfica convencional da palavra “*zoológico*”. Ao olhar para as palavras sugeridas na lista, Joaquim não hesitou em dizer “*A’::: é essa.*”, pois havia reconhecido visualmente na tela a forma gráfica da palavra que ele avaliou como sendo aquela que correspondia à forma convencional.

Esse fato possivelmente possibilitou a Joaquim o reconhecimento das relações entre a forma gráfica da palavra e seu significado, de modo que pudesse se apropriar da forma convencional da escrita “*zoológico*”. Isso só foi possível porque o computador é um “operador simbólico” e, portanto, pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem escrita pela criança à medida que se constitui um instrumento de escrita, ou seja, a navegação na internet e o acesso aos próprios recursos de produção textual do computador são realizados por meio da escrita. (MELLO 2008).

A viabilidade da maneira como Joaquim parece ter se apropriado do signo visual “*zoológico*” pode ser percebida em outro momento, quando precisou escrevê-la novamente e

o fez sem dificuldades aparentes, possivelmente por ter se lembrado da forma gráfica incorporada por ele anteriormente.

No entanto, é importante ter em vista que a indicação da forma gráfica da palavra pelo corretor ortográfico eletrônico com base apenas nas hipóteses de escrita da criança parece não ser suficiente. O uso do corretor ortográfico não diminui a importância do gesto indicativo de um parceiro mais experiente culturalmente que ensine à criança as palavras gráficas usadas convencionalmente para escrever.

Sem a mediação semiótica por meio da relação com alguém mais experiente, a avaliação que a criança precisa fazer sobre a relevância da forma gráfica convencional apontada pelo corretor ortográfico do computador em razão daquilo que se pretende escrever pode ficar comprometida. Isso pode acontecer caso a criança ainda não consiga reconhecer minimamente as sugestões gráficas listadas pelo computador em resposta às suas próprias hipóteses de escrita. Nesses casos, pode resultar que, na tentativa de escrever, um dos caminhos percorridos pela criança seja o apoio na decodificação de sons isolados das palavras. No entanto, conforme já foi apontado, o caminho da apreensão de sons isolados para se chegar às formas gráficas convencionais da escrita parece inviável.

Portanto, as crianças parecem realizar o desenho das palavras com o auxílio do “gesto auxiliar para unir o símbolo verbal com o escrito” (VIGOTSKI, 1997, p. 197)¹⁴. Aí está a importância da distinção feita por Bajard (2014) entre os significantes sonoro e gráfico da palavra, que precisam ser ensinados às crianças de forma que elas percebam as especificidades de cada um. Já dominando os significantes sonoros, as crianças aprendem a escrever ao se apropriarem dos significantes gráficos das palavras, os quais também têm “a capacidade de ativar na memória a totalidade do signo” (BAJARD, 2014, p.192). Isso é possível à medida que, na interação, um sujeito produz um ato de percepção em ação motora por meio do gesto indicador, através do qual decorre uma “percepção semelhante” do objeto pelo outro, que passa ao desenho da palavra (GERALDI, 2006, p. 61).

Nesse sentido, conforme observou Pereira (2010, p. 562) quando discutiu o gesto como um ato estético, ensinar e aprender pode constituir uma tarefa de “fazer construir em si os gestos significativos produzidos pelo outro e para o outro”.

Deste modo, é possivelmente no trabalho de estruturação do signo gráfico na relação com o outro (indica, escreve, apaga, reescreve, explicita), em que as formas gráficas organizadas ganham significado, que a criança, em parceria com alguém mais experiente

¹⁴Muchos métodos utilizan el gesto auxiliar para unir el símbolo verbal con el escrito. (VIGOTSKI, 1997, p. 197).

culturalmente, vai se apropriando das formas convencionais da linguagem escrita como um instrumento cultural de interação. (SMOLKA, 2003).

Sabendo disso, é compreensível que, conforme Vigotski (1997, p. 196) já havia apontado, “quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda sons isolados nas palavras, demora, no entanto, para dominar completamente o mecanismo de escrita”¹⁵.

3.2 Segundo episódio: Maneiras de escrever na apropriação da escrita

Neste episódio, intitulado *Maneiras de escrever na apropriação da escrita*, o foco da análise está nas maneiras de escrever reveladas pelas crianças participantes da pesquisa ao se apropriarem da escrita.

O episódio está organizado em seis cenas, que mostram momentos em que as crianças tinham o objetivo de produzir histórias que se parecessem com aquelas que se queria ao fim do projeto.

Na cena 1, Naiane produzia uma história com predomínio de desenhos e contava com a ajuda de alguns colegas que estavam próximos, pois ainda não dominava o sistema de escrita.

Figura 7 – Primeira produção textual de Naiane



Fonte: Arquivo do autor (2016).

¹⁵Los experimentos han demostrado que cuando un niño conócelas letras y sabe distinguir con su ayuda los sonidos aislados em las palabras, tarda, sin embargo, en dominar completamente el mecanismo de la escritura. (VIGOTSKI, 1997, p. 196).

Professor-pesquisador: Que desenho boni:to! O que você imaginou pra essa histó:ria?

Naiane: *Eu imagine::i· Era uma vê::z uma menina que morava num lugar que chamava jardim encanta:do.*

Professor-pesquisador: Por que que você escolheu esse tema?

Naiane: *Porque::: (++) é::: lega::l, interessan::te (++) uma histó:ria:: muito::: de menina.* ((Sorria enquanto falava)).

Professor-pesquisador: Alguém co::nta histó::rias pra você em ca:sa ou na esco:la?

Naiane: Minha mãe com / minha mãe co::nta quando eu vou dormir.

Professor-pesquisador: E nessas histórias tem princesas?

Naiane: ((Sorrindo e acenando com a cabeça para afirmar que sim)) Tem. (Naiane, 18/10/2016).

Na cena 2, Rejane e Andrei decidiram criar uma história juntos: *A Seria de Jade*.

Foto 21 – Momento de interação entre Andrei e suas colegas



Fonte: Arquivo do autor (2016).

((Andrei estava construindo uma capa antes de iniciar a produção da história)).

Rejane: Eu não sei que história que eu vou faze::r.

Andrei: Me empresta sua borracha?

Rejane: Que história que você vai faze::r?

Andrei: A sereia de Jade. ((Respondeu enquanto apagava algo na folha)).

Rejane: Eu não sei que história vou faze::r.

Andrei: *Uê:: (++) se você quiser pode imitar, uê:: (++) e ti::po, mas se quiser fazer em dupla po::de.* ((Enquanto conversava com a colega, Andrei se concentrava em dobrar a folha ao meio para criar a história no formato de um livro)).

((Ysla e Roberta, que estavam sentadas bem próximas, disseram alguma coisa para Rejane, que foi ouvido por Andrei. O pesquisador não compreendeu na gravação o conteúdo desse comentário)).

Andrei: *É::: minha histó::ria, se eu quiser eu faço qualquer coisa que eu quise::r.* ((Falou enquanto olhava para Ysla e Roberta)).
 ((Passados aproximadamente 7 minutos)).
 Andrei: Você me ajuda a fazer uma capa? ((Se levantou para falar com Ysla)).
 Ysla: Capa de quê?
 Andrei: De sere::ia (++) aí vou escrever “A história” /
 Ysla: Nem sei. ((E então olhou para Roberta, sua dupla, e riu)). (Andrei e Rejane, 18/10/2016).

Na cena 3, Max trabalhava para construir as ilustrações de sua história e então criar uma imagem no formato *GIF*. Enquanto trabalhava Max conversava com um colega que estava próximo, José Lucas.

Fotos 22 e 23 – Max produzindo as ilustrações de sua história



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Foto 24 – Max produzindo as ilustrações de sua história no formato *GIF*



O SAPO DAVI

Um dia, o sapo Davi chamou os seus amigos para brincar. Davi era muito brincalhão e muito esperto. Ele gostava muito de jogar bola com seus amigos. Ele gostava de ser um bom aluno, ter amigos para brincar, comia muitos legumes e frutas para ficar forte. Um dia, um sapo estava preso em uma pedra muito grande, sentindo dores percebeu que alguém aproximava, e chamou:
 -socorro! Alguém me ajude!
 Davi se aproximou e libertou o sapo. E eles foram felizes para sempre.

Fonte: Arquivo do autor (2016).

((Max e José Lucas conversaram por algum tempo sobre desenhar e escrever no celular, comparando com o computador)).

((Passados aproximadamente 3 minutos))

José Lucas: Que i::sso? ((Olhando para a tela, surpreso)). Ainda bem que você sabe faze::r.

Max: Vou fazer o que::? A:: vou fazer o pé:: (+++) a *cabe::ça eu peguei da interne:t* (++) e o *olho eu peguei lá:* (++) ((Apontando o dedo para a tela, possivelmente para a ferramenta “elipse”)) *eu fiz assim, ó::* ((Movimentando o braço em formato circular)).

Max: *Fazer um pé:: de co::co* (++) e *tinha muita fru::tas* (++) e *legu::mes*. ((Max concluiu o desenho e então criou uma imagem no formato “gif”)). (Max e José Lucas, 28/11/2016).

Na cena 4, durante uma entrevista em grupo, o professor-pesquisador e as crianças estavam em círculo e conversavam sobre as diferenças entre escrever no papel e na tela do computador.

Professor-pesquisador: Eu gostaria de ouvir mais a experiência de vocês.

Max: *Pra mim eu gostei demais* (++) *porque é a minha primeira co:isa que vai publicar / não só a minha, mas de todos os colegas da sala que vai publicar na interne:t.*

Professor-pesquisador: Vocês concordam com o Max?

Todos: Si::m'. ((O grupo respondeu em coro)).

Max: A primeira co:isa que publica.

Professor-pesquisador: A:: e essa primeira coisa que:: é nosso livro digital, que vai ser publicada na interne:t é:: /.../ o que que tem de diferente nisso? Porque nós já escrevemos né::, Murilo, nós já escrevemos no cade::rno, no pape::l. /.../ E o que que tem de diferente agora na tela do computador?

Max: Tem ima::gem, tem co::r.

Professor-pesquisador: Por que que a gente não poderia publica:r, por exe:mpla, com o papel e agora com o computador a gente tem essa possibilidade?

Andrei: No papel a gente não tem como:: /

Max: Po::r na interne::t. Agora se tiver a fo::to

Andrei: Se tirar a foto e publicar, aí tem co::mo. *Aí:: no computador aí tem como a gente já faze:r os negó::cios, colocar no youtu::be.*

Professor-pesquisador: Ge:nte, e:: colocar na internet é importante? ((Várias crianças respondem afirmativamente)).

Andrei: Você vai ganhar curtidas, só.

Professor-pesquisador: E o que que significa essas curtidas?

Andrei: A pessoa que gosta do se:us (++) do se:us (++) dos seus traba::lhos. (Entrevista, 12/12/2016).

Na cena 5, as crianças produziam suas histórias na tela do computador. Naiane e Rejane se preparavam para iniciar a escrita da história quando Naiane pediu para brincar com o computador.

Foto 25 – Naiane brincando com o computador



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Rejane: Vamos escrever sua histó::ria, é mais fácil. ((Se referindo aos escritos pictográficos que Naiane havia feito no papel previamente)).

Rejane: Va:i (++) deixa eu escreve::r.

Naiane: E::ra ((digitou “e”)).

Rejane: Não é assim nã::o. ((Apertou uma tecla no teclado para apagar o que Naiane havia escrito)).

Naiane: Nã::o (++) eu vo / eu vou brincar rápidã::o. Eu vou brincar de (). ((Falou reduzindo o tom de voz e tirou as mãos de Rejane do teclado)).

((Naiane se endireitou na cadeira e brincou com o teclado digitando rapidamente caracteres aleatórios com as duas mãos, olhando tanto para a tela quanto para o teclado)). (Naiane e Rejane, 31/10/2016).

Na cena 6, depois de passar por vários momentos de dificuldade para escrever usando o teclado do computador, Joaquim, que tinha a companhia do colega menos experiente, José, começou a escrever de forma relativamente autônoma usando o corretor ortográfico como recurso adicional para auxiliar nesse trabalho.

Foto 26 – Joaquim e José produzindo a história da dupla



Fonte: Arquivo do autor (2016).

((Joaquim continuava a escrita de sua história quando se deparou com a palavra “zoolóco” sublinhada de vermelho)).

Joaquim: A::: ((Logo que a palavra apareceu sublinhada de vermelho, Joaquim percebeu o equívoco e fez as alterações para que ela fosse escrita conforme ele já havia aprendido em um momento anterior)).

((Joaquim deu continuidade à escrita até se deparar com outra palavra que precisava ser aprendida por ele)).

((Ao perceber a linha vermelha, Joaquim clicou com o botão direito do mouse sobre a palavra para selecionar a forma gráfica convencional disponibilizada pelo corretor ortográfico em uma lista suspensa)).(Joaquim e José, 21/11/2016).

As descrições e explicações apresentadas neste episódio apontam que durante a construção de seus textos, as crianças pareciam escrever para significar o mundo em que vivem, partindo das próprias experiências de vida e do diálogo com outros enunciados conhecidos. Além disso, ao construírem sentidos por meio do sistema gráfico que é escrita, as crianças pareciam manifestar uma tendência para o aumento do controle das formas de seus textos e dos meios de publicização deles.

Na cena 1, Naiane produzia sua história com uso predominante da escrita pictográfica. Ela havia feito três princesas em planos espaciais diferentes, com as mãos dadas sugerindo movimento, situadas em um lugar denominado por ela de “jardim encantado” (figura 7). Cada personagem tinha características particulares, como olhos expressivos, cabelos, vestimenta e coroa. Ao perceber o desenho de Naiane, o professor-pesquisador se aproximou e perguntou o que ela havia imaginado quando produziu aqueles desenhos. Em resposta, Naiane começou a contar a história dizendo “*Era uma vê::z uma menina que morava num lugar que chamava jardim encanta:do*”. Quando foi questionada sobre os motivos que a levaram a produzir aquela história, Naiane demonstrou alegria e disse que se tratava de uma história “*interessan::te*” e “*muito::: de menina*”. Ela afirmou também que em casa, antes de dormir, a mãe fazia leituras sobre histórias de princesas.

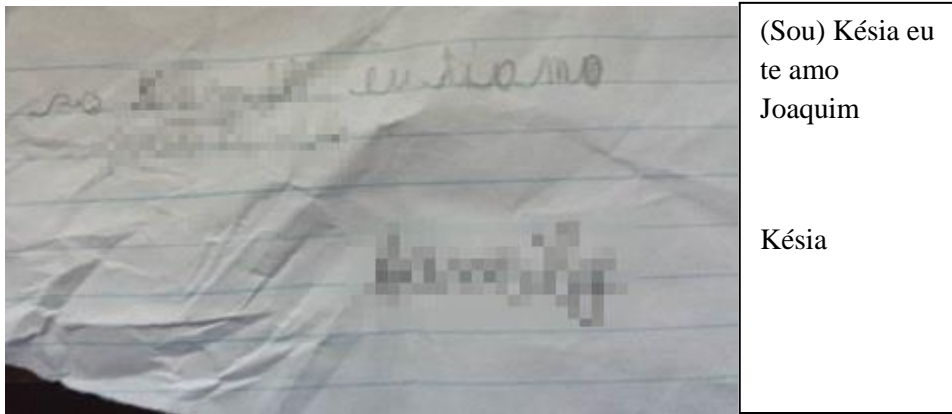
Nesta cena, Naiane narrou para o professor-pesquisador a história que estava sendo produzida por ela com uso predominante da escrita pictográfica, pois ainda não dominava o sistema de escrita convencional. Diante disso, entender que o desenho se encontra no caminho genético do desenvolvimento da linguagem escrita – pois do desenho das coisas a criança passa ao desenho da escrita (VIGOTSKI, 1982) –, permite que a análise considere os escritos pictográficos de Naiane para apontar suas maneiras de escrever.

Quando foi questionada sobre os motivos que a levaram a produzir aquela história, Naiane afirmou que se tratava de um assunto “interessante”, com o qual ela se identificava porque era “muito de menina”. Portanto, ainda que em vias de se apropriar da escrita

convencional, Naiane já produzia graficamente seus enunciados cheios de significados e sentidos de acordo com suas vontades e experiências vividas previamente, evidenciando que escrever significa realizar “o desejo de expressão” (MELLO, 2010, p. 25).

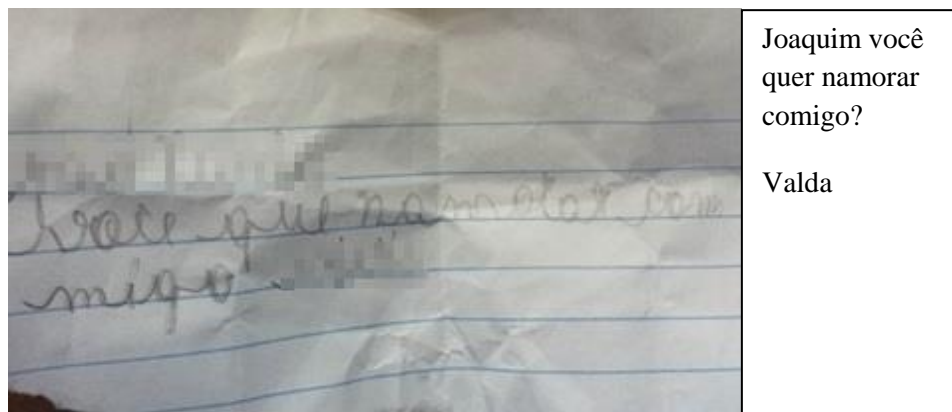
É importante perceber que esta relação da criança com a escrita como um meio de realização da expressão ocorre também em situações não reguladas pela prática escolar. É o que mostram Joaquim, Késia e Valda quando, muito discretamente – porque a professora poderia chamar a atenção – e aparentemente risonhos, trocavam bilhetes de conteúdo efetivo durante as explicações da professora na aula de literatura e linguagem. Conforme mostrado nas fotos 29 e 30, a produção escrita parecia se realizar pelo desejo de expressão das crianças.

Foto 27: Bilhete trocado entre Késia e Joaquim



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Foto 28: Bilhete trocado entre Valda e Joaquim



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Deste modo, a relação de Joaquim, Késia e Valda com a escrita pode ser vista numa perspectiva semelhante àquela estabelecida por Naiane com seus escritos pictográficos, isto é, de construção de enunciados significativos que realizam o desejo de expressão.

Na produção de Naiane é possível apontar também indícios de uma tentativa de controlar as formas gráficas determinadas por ela, as quais possivelmente ligavam-se aos sentidos atribuídos aos escritos. Todas as combinações das formas, como as características particulares do espaço e das personagens do texto, podem sugerir a consciência e a responsabilidade assumida por Naiane em relação às formas e aos sentidos que eram construídos em sua história.

Na cena 2, a maneira de escrever por meio da produção de enunciados cheios de significados e sentidos era realizada pela imitação e reelaboração de enunciados. Antes de Andrei e Rejane decidirem fazer uma história da dupla, Andrei tentava ajudar a colega a pensar em ideias para iniciar a produção da história. Rejane disse mais de uma vez que não sabia qual história iria fazer. Em resposta, Andrei disse “*Uê:: (++) se você quiser pode imitar, uê:: (++) e ti::po, mas se quiser fazer em dupla po::de.*”. Nesse momento, algumas colegas ao lado de Rejane fizeram um comentário, ao qual Andrei respondeu “*É::: minha histó::ria, se eu quiser eu faço qualquer coisa que eu quise::r.*”. Depois de algum tempo, Andrei pediu um favor às mesmas colegas que tinham feito o comentário, dizendo “*Você me ajuda a fazer uma capa?*” (foto 21) e explicou suas intenções ao dizer “*De sere::ia (++) aí vou escrever “A história” /”.* No entanto, não obteve ajuda.

Conforme apontou Andrei, quando explicou para Rejane a possibilidade de “*imitar*” outros enunciados para construir sua história, e o fez reelaborando-os, o trabalho de produção escrita parecia ser dirigido por experiências anteriores e significativas ao seu mundo e à sua vida, que dariam subsídio para novas combinações. Nesse trabalho de criação, em que se “*imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios*” (VIGOTSKI, 2009, p. 15), Andrei evidenciou que seu discurso guiava-se pelo desejo de expressão, pois, respondendo ao questionamento feito por uma de suas colegas, disse que tinha o direito de escolher sobre o que escrever.

Ademais, Andrei buscava ajuda para construir uma capa para sua história, como se precisasse dar um acabamento ao texto, uma finalização ao que havia sido escrito e, por isso, pediu ajuda às colegas que estavam ao lado. Nesse sentido, é possível dizer que a maneira de escrever de Andrei, assim como mostra Naiane Naiane, pode apontar para uma tendência de

aumento do controle sobre as formas da escrita e a publicização de seus textos, embora ainda de forma muito limitada pelos próprios instrumentos de escrita.

Em relação ao uso de um suporte diferente para escrever – a tela do computador – a investigação fornece dados novos para a análise das maneiras de escrever reveladas pelas crianças na apropriação da escrita.

Conforme foi mostrado até aqui, as crianças parecem produzir textos repletos de significados e sentidos de acordo com suas vontades e experiências, além de demonstrarem em suas produções textuais uma tendência para o jogo com as formas e seu controle. As maneiras de escrever reveladas na tela do computador podem apontar com mais nitidez o desejo das crianças de terem maior controle sobre as formas e a publicização de suas produções. Além disso, destaca-se uma maneira peculiar de produzir enunciados significativos na tela, caracterizada pela construção das formas gráficas de forma mais agilizada.

Na cena 3, Max construía as ilustrações de sua história enquanto conversava com um colega que estava próximo (fotos 22 e 23), José Lucas. Ao olhar para os desenhos de Max, José Lucas afirmou “*Ainda bem que você sabe fazer::r*”. Em resposta ao colega, Max disse “*a cabe::ça eu peguei da interne:t (++) e o olho eu peguei lá::*”, e apontou o dedo pra a tela, possivelmente para a ferramenta “elipse”, que integra o conjunto de formas geométricas disponíveis como recurso para desenhar. E então explicou ao colega como se fazia, dizendo “*eu fiz assim, ó::*” enquanto fazia um movimento circular com o braço. Depois de explicar quais seriam os próximos passos para continuar a ilustração, dizendo “*Fazer um pé:: de co::co e tinha muita fru::tas (++) e legu::mes*”, Max criou o *GIF* animado e inseriu em sua história (foto 24).

Nesta cena, Max evidencia que havia feito uma busca na internet para encontrar modelos alternativos de desenhos que poderiam ajudá-lo a construir a ilustração de sua história, demonstrando o quanto se empenhava para controlar as formas de seu texto. Além disso, ele mostrou ter usado também recursos do próprio programa de desenho do computador, e também da internet, para construir as formas das ilustrações e transformá-las em imagens animadas.

Na cena 4, evidencia-se a satisfação de Max e Andrei de poderem ter em suas mãos o controle das formas e da publicização de um trabalho de autoria deles. A cena se inicia quando o professor-pesquisador, em círculo com as crianças durante uma entrevista em forma de grupo, conversava sobre as diferenças entre escrever no papel e na tela do computador.

Quando perguntou às crianças como foi a experiência de criar um livro digital, Max afirmou que *“Pra mim eu gostei demais (++) porque é a minha primeira coisa que vai publicar / não só a minha, mas de todos os colegas da sala que vai publicar na internet”*. Em outro momento, quando o professor-pesquisador questionou às crianças sobre a possibilidade de terem um material de autoria delas disponível para um grande público na internet, comparando com a dificuldade de fazer o mesmo com textos manuscritos, Andrei afirmou que *“no computador aí tem como a gente já fazer os negócios, colocar no youtube”*.

Conforme mostra Max, poder produzir e disponibilizar o trabalho para um grande público na internet parece ter sido uma experiência de muito significado para ele e para as outras crianças, pois possivelmente possibilitava a realização de uma tendência daquilo que já se manifestava nas produções manuscritas: o jogo com as formas e a possibilidade de publicização de suas produções. Com base na fala de Andrei é possível dizer que as crianças, diante da possibilidade de serem criadoras, manifestem o desejo de se constituírem sujeitos que, conscientes de sua criação, se revelem desejosos de comunicá-la e difundi-la na internet.

A maneira de escrever enunciados significativos na tela caracterizada pela construção das formas gráficas de forma mais agilizada é analisada nas cenas 5 e 6. Na cena 5, Naiane e Rejane se preparavam para iniciar a escrita na tela do computador. Ao iniciar a digitação da história, Naiane foi interrompida por Rejane, que dizia ter um equívoco na forma como ela havia iniciado. De repente, Naiane disse *“Nã::o (++) eu vo / eu vou brincar rapidã::o. Eu vou brincar de ()”* enquanto afastava as mãos de Rejane do teclado para poder realizar sua brincadeira. Então Naiane começou a digitar rapidamente caracteres aleatórios com as duas mãos (foto 25). Nessa brincadeira, ela lançava o olhar para a tela e para o teclado do computador.

Nesta cena, Naiane parece ter demonstrado uma maneira peculiar de escrever, ainda que não houvesse se apropriado da escrita convencional. Ela posicionou as duas mãos sobre o teclado e começou a digitar caracteres aleatórios ao mesmo tempo em que alternava o olhar em direção à tela e ao teclado. Assim, Naiane mostrava que escrever na tela era uma tarefa que exigia agilidade, pois usava as duas mãos para escolher os caracteres já “prontos” no teclado para produzir seus escritos, isto é, em vez de escrever os caracteres, como acontece na escrita manuscrita, bastava escolhê-los em meio à multiplicidade de teclas disponíveis para então produzir os signos gráficos e os enunciados desejados.

Esta maneira de escrever pela combinação de caracteres visíveis e disponíveis no teclado, cabendo àquele que escreve apenas escolhê-los por meio da digitação, é apontada por

Micaela em entrevista com o professor-pesquisador. Ela falou sobre as diferenças entre escrever no papel e na tela:

A participante da pesquisa Micaela me perguntou o que eu estava escrevendo no caderno (registro de campo). Perguntei se ela se lembrava que eu gostaria de aprender com eles como as crianças do 3º ano aprendem a escrever. Ao afirmar que sim, ela me questionou o que exatamente eu escrevia. Expliquei que estava anotando como as crianças faziam para escrever. E logo perguntei a ela como era escrever no papel e na tela do computador. Ela se prontificou a ajudar e disse que *no papel eles tinham que “fazer”* [mostrando o gesto de escrever com o lápis] *e no teclado do computador as letras já “aparecem” e eles tinham apenas que “escolher” quais letras usar.* (Registro de campo, 24/10/2016).

Portanto, Micaela ensina que no papel é preciso *“fazer”* – construir os caracteres e as palavras – enquanto no computador é preciso apenas *“escolher”* os caracteres para construir as palavras, pois eles já *“aparecem”* à vista daquele que produz o texto, possivelmente tornando o trabalho de produção discursiva mais ágil e mais fácil.

Na cena 6, é possível perceber que a velocidade e a facilidade de produção de enunciados na tela do computador parece aumentar à medida que se tem à mão outros recursos que servem à produção de signos gráficos.

Joaquim percebeu que a palavra “zoolóco”, digitada por ele, não estava na forma convencional, pois assim indicava o corretor ortográfico do computador. Depois de corrigi-la com base na forma convencional que ele parecia ter aprendido naquele mesmo dia, seguiu a produção de seu texto e logo percebeu, novamente com a ajuda do corretor ortográfico, que outra palavra digitada por ele não estava escrita na forma convencional, pois ela havia aparecido no texto com um sublinhado vermelho. Para continuar seu texto, Joaquim decidiu buscar a forma convencional da palavra conforme o professor-pesquisador já havia ensinado a ele previamente. Joaquim clicou com o botão direito do mouse sobre a palavra “bixo” e na lista suspensa disponibilizada pelo corretor eletrônico escolheu a palavra “bicho” (foto 26).

O uso do corretor ortográfico eletrônico por Joaquim parecia contribuir para seu trabalho de produção textual, pois à medida que ele percebia que algumas palavras digitadas não correspondiam às formas gráficas convencionais, consultava ao corretor eletrônico e imediatamente as adequava à convenção.

Também é importante notar que Joaquim mostrou não depender dessa ferramenta enquanto produzia seu texto. Ao perceber que a palavra “zoolóco” havia sido apontada pelo corretor com um sublinhado vermelho, indicando necessidade de correção, ele apenas a

apagou e digitou a forma convencional, possivelmente apoiando-se em conhecimentos incorporados por ele previamente com o uso dessa ferramenta.

Portanto, ao se apropriarem da escrita no papel e na tela digital, as crianças parecem revelar maneiras de escrever que apontam para o desejo de controlar as formas e a publicização de seus escritos, haja vista que eles são enunciados cheios de significados e por isso parecem não estar desvinculados de suas formas. Segundo Bakhtin (2011, p. 265), é “através de enunciados concretos que a vida entra na língua”, isto é, falamos, escrevemos e lemos enunciados cheios de significados. Além disso, para esse autor “a forma [da obra de arte] não pode ser entendida independentemente do conteúdo, mas não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados” (BAKHTIN, 2011, p. 177-178) e, portanto, os sentidos e as formas não são desencarnados. Assim, os indícios de tentativas das crianças de aumentarem o controle em relação às formas da escrita à medida que os sentidos eram produzidos graficamente podem se constituir como maneiras de escrever.

Neste sentido, é possível que a escrita manuscrita aponte indícios para aquilo que Chartier (1999, p. 72) chamou de “consciência tipográfica”, quando explicou a atitude de autores que buscam não deixar a “responsabilidade da forma para a oficina”, isto é, para uma possível edição especializada.

Certamente, as novas possibilidades de trabalho com recursos informáticos afetaram de alguma forma as maneiras de escrever das crianças, “porque [...] derivam de modos de percepção, de hábitos culturais, de técnicas de conhecimentos diferentes” em relação à escrita manuscrita. (CHARTIER, 1999, p. 71).

Assim, os indícios apontados neste episódio indicam – além de uma possível consciência tipográfica – a possibilidade de emergência daquilo que Chartier (1999, p. 72) chamou de “consciência multimídia”, colocando em evidência “novas formas de ação e de interação e novos tipos de relacionamentos sociais” decorrentes do uso dos novos meios de comunicação e de trabalho. (THOMPSON, 1998 apud ASSIS, 2014, p. 219-220).

O uso do computador e da internet parece ter possibilitado às crianças maior possibilidade de controle em relação ao jogo com as formas e à publicização de seus produtos culturais para um grande público. Também parece ter ampliado as possibilidades de produção discursiva com base na escrita como um sistema gráfico. A velocidade com que o trabalho de escrita é realizado parece aumentar, pois revela uma maneira de escrever pela combinação de caracteres visíveis e disponíveis no teclado do computador, bastando aos sujeitos apenas

escolhê-los para construir seus enunciados. Nesse sentido, é importante acrescentar a possibilidade da criança de consultar ao corretor ortográfico eletrônico e, imediatamente, corrigir as palavras para adequá-las à convenção, indicando uma maneira peculiar de escrever na tela em relação à escrita manuscrita.

Portanto, os gestos e as maneiras de escrever revelados pelas crianças na apropriação da escrita apontam para um processo de apropriação de uma função discursiva, realizado pela apropriação e articulação dos signos gráficos convencionais. No capítulo seguinte, discute-se sobre o papel da fala para si na apropriação da escrita, que parece ter um papel fundamental nesse processo de produção e apreensão discursivo.

5

A FALA PARA SI NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Determinadas manifestações orais realizadas pelas crianças ao produzirem textos manuscritos e digitais, compreendidas a partir da perspectiva de Vigotski (2009), possibilitam investigar processos complexos de apropriação da escrita. Para realizar este tipo de estudo, compreender o processo de construção da linguagem na perspectiva desse autor é fundamental.

Vigotski (2009) distingue dois planos na linguagem. A linguagem interna e a linguagem externa. Esta última corresponde à fala oral e à escrita. No plano interno da linguagem o autor destaca o plano da linguagem interior. Segundo ele, a linguagem interior, assim como a fala e a escrita, é uma função discursiva da linguagem com características específicas e incomuns e tem grande importância porque “serve aos objetivos da orientação intelectual” (VIGOTSKI, 2009, p. 430).

Para Vigotski (2009), a formação da linguagem interior se dá por um processo inverso àquele da concretização do pensamento em palavra: Trata-se da passagem de um estado da linguagem, a palavra objetivada, para o pensamento em forma de outro estado que contém propriedades específicas, a palavra interior. Ocorre, portanto, uma alteração de estruturas acompanhada de uma mudança funcional.

A linguagem interior é entendida por Vigotski (2009, p. 444) como uma “linguagem para si”, pois já superou o processo de sua origem genética, que é marcado por transformações funcionais e estruturais a partir da linguagem egocêntrica, isto é, a partir da linguagem “ainda não destacada da linguagem para os outros.”. Por esse motivo, a investigação da linguagem egocêntrica da criança possibilita compreender “a sua semelhança genética e os seus vínculos com a linguagem interior”, pois segundo Vigotski (2009, p. 426), a “linguagem egocêntrica é uma série de estágios anteriores ao desenvolvimento da linguagem interior”.

O autor define a linguagem egocêntrica com base na lei geral do desenvolvimento humano, na perspectiva da psicologia histórico-cultural:

A linguagem egocêntrica da criança é uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais. Essa transição é uma lei geral – como mostramos em um dos nossos estudos

anteriores (40, pp. 483 ss.) – do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psicológicas de atividade. A linguagem para si surge pela diferenciação inicialmente social da linguagem para outros. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 429).

Portanto, a linguagem egocêntrica sinaliza a ocorrência de um processo dinâmico em que a criança torna dela aquilo que é social, isto é, um processo de individualização de funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, a linguagem interior é produto do desenvolvimento da linguagem social.

Em comparação com a linguagem exterior, Vigotski (2009, p. 424) define a linguagem interior por sua função, pois esta função, em comparação com outras linguagens, é “específica e original”. Segundo ele,

A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros. Não se pode admitir nem por antecipação que essa diferença radical e fundamental de funções dessa ou daquela linguagem possa não ter consequências para a natureza estrutural de ambas as funções discursivas. Por isso achamos incorreto considerar, como o fazem Jackson e Head, a linguagem interior como uma linguagem que se distingue da exterior pelo grau e não pela natureza. Aqui não se trata de vocalização. A própria existência ou inexistência de vocalização não é causa que nos explique a natureza da linguagem interior mas consequência dessa natureza. (VIGOTSKI, 2009, p. 425).

Assim, em decorrência de sua função como linguagem para si, a linguagem interior – que evolui a partir da linguagem egocêntrica – passa gradualmente a realizar-se como “uma linguagem muda, silenciosa”. Conforme explica Vigotski (2009, p. 434-435), por trás dessa evolução da linguagem egocêntrica em linguagem interior está a transformação da linguagem exterior, que é social, em uma linguagem mental, constituída por imagens mentais de palavras:

O declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica e a redução de sua vocalização estão estreitamente vinculados ao crescimento interior e ao isolamento dessa nova modalidade de linguagem infantil, e só aparentemente são sintomas negativos, involutivos. Em essência, são sintomas evolutivos de um desenvolvimento ascendente. Porque por trás deles não se esconde a extinção mas a germinação de uma nova forma de linguagem. O declínio das manifestações externas da linguagem egocêntrica deve ser visto: como manifestação de uma abstração que se desenvolve a partir do aspecto sonoro da linguagem, aspecto esse que é um dos principais traços constitutivos da

linguagem interior; como diferenciação progressiva da linguagem egocêntrica em relação à linguagem comunicativa; como traço da crescente capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra.

Desta maneira, “a linguagem interior se desenvolve através do enfraquecimento externo de seu aspecto sonoro, passando da fala para o sussurro e do sussurro para a linguagem surda e, através do isolamento funcional e estrutural, da linguagem externa para a linguagem egocêntrica e da egocêntrica para a interior” (VIGOTSKI, 2009, p. 435).

Sobre esse caminho de desenvolvimento, Vigotski (2009, p. 462) sinaliza que “quanto mais a linguagem egocêntrica se expressa como tal em seu sentido funcional, tanto mais claramente se manifestam as peculiaridades da sua sintaxe em termos da sua simplificação e da perceptividade”. Isso significa dizer que o uso da linguagem egocêntrica em sua função de linguagem para si é capaz de desencadear o processo de desenvolvimento de sua sintaxe própria, pois todo indivíduo sempre conhece o assunto e o sujeito da própria linguagem interior. Segundo Vigotski (2009, p. 460),

[...] é lei desta linguagem [interior] a comunicação lacônica e clara, quase sem palavras [...]. Na linguagem interior nunca precisamos nomear aquilo que de que se fala, isto é, o sujeito. Sempre nos limitamos ao que se diz desse sujeito, isto é, ao predicado. Mas é isto que leva ao domínio da predicatividade pura da linguagem interior.

Por este motivo, a criança fala para si sobre o que está fazendo e gradualmente passa a reduzir seu enunciado. No entanto, ela passa não simplesmente a reduzir as palavras, mas torna inteligível para si uma linguagem com base predicativa. É o que Vigotski (2009, p. 447) explica ao afirmar que:

Em termos de lei geral, poderemos afirmar que a linguagem egocêntrica, na medida em que se desenvolve, revela não uma simples tendência para a abreviação e a omissão de palavras, não uma simples transmissão para o estilo telegráfico, mas uma tendência totalmente original para a abreviação da frase e da oração no sentido da manutenção do predicado e dos termos integrantes da oração a eles vinculados à custa da omissão do sujeito e das palavras a ele vinculadas.

Desta forma, o traço distintivo essencial da linguagem interior é a sua sintaxe própria, conforme diz Vigotski (2009, p. 446) ao descrevê-la como uma linguagem econômica,

“abreviada, fragmentária, desconexa, irreconhecível e incompreensível em comparação com a linguagem exterior”.

Ademais, essa nova modalidade de linguagem infantil, que opera não com as palavras, mas com as imagens das palavras, pode possibilitar que, assim como aponta Arena (2017), um sujeito esteja lidando com “a linguagem escrita na linguagem interior ao escrever” (informação verbal)¹⁶. Isso é possível à medida que ao escrever o sujeito orienta o pensamento e a atenção para essa tarefa. A este respeito, Vigotski (2009, p. 457) afirma que:

O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental. Esse rascunho mental da escrita é a linguagem interior [...].

Tendo explicado as especificidades da linguagem egocêntrica e da linguagem interior, Vigotski (2009, p. 426-427) afirma que seus estudos e pesquisas revelaram semelhanças conclusivas entre ambas em relação à função, à estrutura e à linha genética de desenvolvimento:

Lembremos que essas reflexões são de um tríplice caráter: funcional (descobrimos que a linguagem egocêntrica desempenha funções intelectuais semelhantes à linguagem interior), estrutural (descobrimos que a linguagem egocêntrica se aproxima estruturalmente da interior) e genético (comparamos o fato da extinção da linguagem egocêntrica no início da idade escolar, descoberto por Piaget, com uma série de fatos que nos levam a inserir nesse momento o início do desenvolvimento da linguagem interior, e daí concluímos que, em realidade, no limiar da idade escolar ocorre, não a extinção da linguagem egocêntrica, mas a sua transição e transformação em linguagem interior). (VIGOTSKI, 2009, p. 426-427).

Trata-se, portanto, do desenvolvimento na criança de uma nova modalidade de linguagem, de uma linguagem que constitui um “plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 473). Uma metáfora utilizada pelo autor para explicar esse desenvolvimento complexo é o fenômeno de quando a criança “deixa de usar os dedos para contar e deixa de contar em voz alta para contar de memória” (VIGOTSKI, 2009, p. 434). Não se trata da extinção, mas do desenvolvimento de uma nova função.

¹⁶ Explicações fornecidas por Dagoberto B. Arena no I Colóquio *Lecturi*: Lugares das Linguagens no processo de humanização, em Uberlândia, em junho de 2017.

Assim, é importante considerar no estudo do processo de apropriação da escrita a linguagem egocêntrica da criança que se encontra em atividade de produção de texto, pois essa linguagem pode se manifestar no papel de linguagem interior como meio de apreensão. (VIGOTSKI, 2009).

Investigar esta linguagem externa, que tem função para si, é fundamental porque “é uma linguagem ainda vocalizada, sonora, isto é, uma linguagem exterior pelo modo de sua manifestação e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior por suas funções e estrutura”, o que possibilita ao pesquisador observar o “aspecto externo do processo interno” (VIGOTSKI, 2009, p. 427).

Sobre o fenômeno do desenvolvimento da linguagem exterior a partir da linguagem interior, Vigotski (2009, 472-474) explica que se trata não de um movimento direto a partir da linguagem interior, mas de um processo de reestruturação complexo:

[...] não resta nenhuma dúvida de que a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original [...].

Isso implica considerar, por exemplo, que ao falar a passagem da linguagem interior da criança para a exterior passa por um processo de reestruturação e é objetivada por meio de uma sintaxe original, não por meio de uma incorporação do aspecto sonoro ao discurso interior. De acordo com Vigotski (2009), trata-se de uma transformação da estrutura da linguagem interior em outras formas específicas à linguagem exterior, como ocorre também com a linguagem escrita.

4.1 Primeiro episódio: A linguagem egocêntrica na apropriação da escrita

Neste episódio, intitulado *O papel da linguagem egocêntrica na apropriação da escrita*, são apresentadas cenas que mostram momentos em que o objetivo das crianças era produzir histórias que se parecessem ao máximo com aquelas que se queria ao fim do projeto.

O episódio está constituído em três cenas e foi construído para analisar o papel da linguagem egocêntrica no processo de apropriação da escrita.

Na cena 1, Jonas e Dirlion produziam a história da dupla.

Figura 8 – Produção textual de Jonas e Dirlion.

<p>A coruja e a pomba 1993</p> <p>autor João Victor</p> <p>A coruja estava no galho e a pomba estava no rio bebendo água e de repente começou a coice e a coruja veio para cantar e a pomba gritou e parou de cantar e a coruja despendicou-se do galho e caiu no rio e os dois riram e viveram felizes para sempre.</p>	<p>A coruja e a pomba 1993</p> <p>A coruja estava no galho e a pomba estava no rio bebendo água, e de repente começou a coice e a coruja saiu para cantar e a pomba gritou ei para de cantar e a coruja sem educação eu paro se eu quiser e as duas começou a brigar e as duas caiu no rio e os dois riram e viveram felizes para sempre.</p>
<p>(OM +) NO ANO</p> <p>Aí elas brincavam brincavam de pique-esconde na árvore elas faziam tudo juntas e um dia apareceu um DRAGÃO e queimou o vale todo e a coruja se perdeu uma da outra e as árvores tudo o fogo queimou tudo e o peixe morreu os dois e o dragão chamava ().</p>	<p>Continuando</p> <p>Aí elas brincavam brincavam de pique-esconde na árvore elas faziam tudo juntas e um dia apareceu um DRAGÃO e queimou o vale todo e a coruja se perdeu uma da outra e as árvores tudo o fogo queimou tudo e o peixe morreu os dois e o dragão chamava ().</p>

Fonte: Arquivo do autor (2016).

Dirlion: Elas brincavam ju::ntas, até que um dia chegou a po::mba, pomba é::: /

Jonas: E um di::a ((começou a escrever)) e:: um u::m dia chegou um dragã::o ((Conversaram por alguns segundos sobre outros assuntos)).

Jonas: *E um di-a* (++) *um dia* (++) *é:: a::parece::u um dragã::o dra-* (++) *dra-* (++) *um dra-gão e:::* ((continuou escrevendo “quemou o vali” e sussurrando)) *to::-do:: d, o:: to-do, todo.* (Jonas e Dirlion, 18/10/2016).

Na cena 2, Andrei e Rejane construíam a história *A sereia de Jade*, mas cada um tinha uma folha para fazer seus registros.

Andrei: *Era uma ve::z uma* (++) *uma sere::ia baca::na* ((Falava enquanto escrevia)).

Rejane: *Baca::na* ((risos)).

Andrei: *I::: tá tudo torto.*

Rejane: *Fica torto me::smo.*

Andrei: *Ti:o’? Chama o ti:o ali.*

Andrei: *Olha, Era uma vez uma sereia baca::na.*

Andrei: *Era uma ve::z uma sereia baca::na* ((Sussurrando)) *que::*

Rejane: *Mu:ito lega:l’.*

Andrei: *Chama::va* (++) *que se chama::va* (++) *se chama::va* (++) *de:: Jade.* ((Falava enquanto escrevia)).

Andrei: *Era uma vez uma sereia baca::na que se chamava de Já::de.* ((Sussurrando)).

Andrei: *Ela gosta::va* (++) *gosta::va* (++) *de i::r* ((Falava enquanto escrevia)). (Andrei e Rejane, 18/10/2016).

Figuras 9 e 10 – Produção textual de Andrei.

	<p>A história de jade</p> <p>((ilustração))</p>
<p>era uma vez uma sereia bacana que se chamava de jade ela gostava de ir nos rios e cantar sua cantoria de alegria e curiosidade como rei dos mares e o pai desta linda menina um dia o seu pai deu um incrível poder que quando ela saía do mar ela virava uma pessoa muito bonita atraía as pessoas no fundo do mar</p> <p>ator</p>	<p>era uma vez uma sereia bacana que se chamava de jade ela gostava de ir nos rios e cantar sua cantoria de alegria e curiosidade como rei dos mares e o pai desta linda menina um dia o seu pai deu um incrível poder que quando ela saía do mar ela virava uma pessoa muito bonita atraía as pessoas no fundo do mar.</p> <p>Autor Andrei...</p>

Fonte: Arquivo do autor (2016).

Na cena 3, Naiane e Rejane decidiram criar a história que Naiane havia feito no papel por meio da escrita pictográfica.

Naiane: E fo::i ((Escreviam sobre a personagem “rainha”)).

Naiane: ao la::go

Rejane: [[ao la::go ((olhando uma para a outra)).

Naiane: La::go (++) la::go (++) l, a:: ((digitando)).

Rejane: La:: ((digitando)).

Naiane: Go::

Rejane: Pera aí::

Naiane: La::go (++) para nada::r com as suas fi:lhas.

((Olharam uma para a outra e riram)).

Naiane: Para nadar com as suas filhas?!

Rejane: Pa::ra (++) nada::r ((digitando)).

Naiane: Com suas fi::lhas (++) para fazer uma co:: / não?! Pa::ra (++) nadar com as suas duas filhas (++) com as suas filhas.

Rejane: Co::m ((Digitando)).

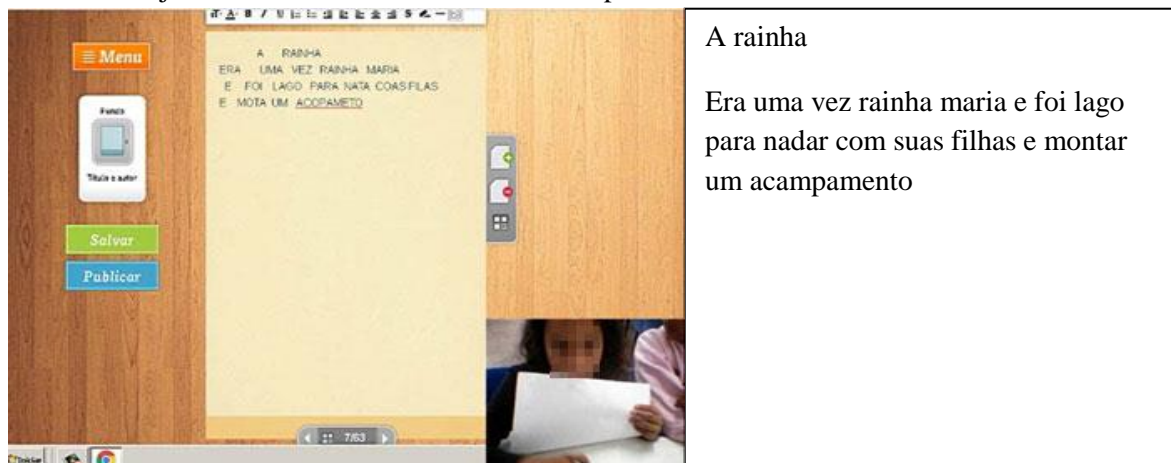
Naiane: A::

Rejane: Su::as (++) duas fi::lhas.((Digitando)).

Naiane: Fi::lha (+) co::m

Naiane: As suas fi::lhas'!
 Rejane: [[As suas fi::lhas! ((Rejane digitava)).
 Naiane: Pa:ra nada::r
 Rejane: La::go (++) para nadar com as suas fi::lhas e::
 Naiane: E:: monta::r um acampamento em frente o rio.
 Rejane: E:: mo::nta::r ((digitando)).
 Naiane: tá junto!
 Rejane: E mo:: (+) e:: mon::
 Naiane: Ta::r (++) um acampame::nto (++) um acampame::nto (+++) é acampame::nto'!
 Rejane: Entã::o (++) um:: (++) a:: (++) um:: (++) um:: (++) acampa:: (++) um:: (++) não é o “a” não'! a::
 Naiane: A::-ca::
 Rejane: Can::-a-can::
 Naiane: Acan:: ((E riu)). É acá'::
 ((Rejane digitou “acopameto” e apagou)).
 ((Depois de conversarem sobre outros assuntos)).
 Rejane: Chama o professor. ((tentando digitar “acampamento”)).
 Rejane: Nada:r com as suas filhas... ((relendo o texto)).
 ((Passado aproximadamente um minuto)).
 Naiane: A:: (++) ra:: (++) ra:: (++) a:: rai::nha (++) a:: (++) um:: (++) um:: a::
 Rejane: O a:: (++) o a:: (++) o a::
 Naiane: A-ca::
 Rejane: Chama o ti:o. (Naiane e Rejane, 01/11/2016).

Foto 29 – Rejane e Naiane criando a história da dupla



A rainha

Era uma vez rainha maria e foi lago para nadar com suas filhas e montar um acampamento

Foto: Rejane e Naiane escrevendo

A descrição e explicação dos dados apresentados neste episódio pode apontar que durante a produção de seus enunciados as crianças pareciam precisar vocalizar as palavras que estavam sendo estruturadas na linguagem escrita, como se buscassem orientar seu pensamento e sua consciência em relação a elas. Duas situações distintas mostradas pelas crianças para focalizarem sua atenção podem ser destacadas nas cenas apresentadas: o foco nas relações entre sons e letras (cenas 1 e 3) e o foco no sentido do discurso a ser produzido (cenas 2 e 3).

Na cena 1, Jonas e Dirlion continuavam a produção da história de Jonas, que já havia sido iniciada por ele previamente (figura 8). Como Dirlion ainda não havia se apropriado do sistema de escrita convencional, Jonas leu para o colega a história que ele já havia iniciado e então os dois decidiram dar continuidade à produção do texto. Jonas fazia o papel de escriba de Dirlion. Enquanto Jonas escrevia, ia sussurrando as palavras, como em “*E um di-a (++) um dia (++) é:: a::parece::u um dragã::o dra- (++) dra- (++) um dra-gão e:::*” e “*to::-do:: d, o:: to-do, todo*”.

Nesta cena, ao mesmo tempo em que Jonas buscava escrever seus enunciados na forma escrita, sussurrava sons isolados das partes das palavras, indicando que possivelmente sua atenção estava focalizada nas relações entre os sons e as letras, isto é, no processo de decifração do código. Assim, é possível que inicialmente Jonas produzisse sons para si enquanto escrevia para que, posteriormente, orientasse sua atenção para a produção escrita, que precisava ser apropriada por ele. Portanto, ainda que diante da necessidade de escrever uma história cheia de significados, o foco do pensamento de Jonas parecia estar no processo de produção de sons e de decifração do código.

Na cena 2, Andrei e Rejane construíam a história da dupla juntos, mas cada um tinha sua folha para escrever. Enquanto escrevia, Andrei alternava entre sussurros e a pronúncia das palavras em tom de voz normal. Nesta cena, ele iniciou a escrita (figuras 9 e 10) dizendo “*Era uma ve::z uma (++) uma sere::ia baca::na*”. Um tempo depois, se dirigindo à colega, disse em voz alta “*Olha, Era uma vez uma sereia baca::na*” e então repetiu a frase sussurrando “*Era uma ve::z uma sereia baca::na*”. Essa sequência de falas e sussurros se repetia. Mais adiante, enquanto escrevia Andrei falava “*Chama::va (++) que se chama::va (++) se chama::va (++) de:: Jade*” e então sussurrava “*Era uma vez uma sereia baca::na que se chamava de Já::de*” e voltava a escrever enquanto pronunciava “*Ela gosta::va (++) gosta::va (++) de i::r*”.

Andrei escrevia e pronunciava as palavras de forma intermitente, tanto em voz alta quanto reduzindo o tom da voz e também de forma quase imperceptível ao professor-pesquisador, sussurrando. Essas manifestações de Andrei durante a produção de sua história apontam que ele falava para si enquanto escrevia, mas não falava os sons das letras como fez Jonas (cena 1). Por meio da fala para si, Andrei parecia orientar seu pensamento e sua reflexão para a produção discursiva, pois também realizava retomadas de discurso, o que possivelmente ocorria para que ele pudesse aumentar seu nível de consciência em relação ao sentido do discurso escrito que estava sendo produzido naquele momento. Nesta perspectiva,

os dados podem apontar a importância da linguagem egocêntrica – ao realizar-se com função de linguagem interior (VIGOTSKI, 2009) – utilizada como meio de apreensão do discurso. Nesse sentido, as descontinuidades na fala podem indicar as tentativas de Andrei de produzir os signos gráficos da escrita com a maior correspondência possível em relação às formas convencionais.

A análise dos dados gerados durante a produção de textos na tela do computador aponta que Naiane e Rejane (cena 3) também pareciam precisar falar para si enquanto escreviam.

Esta cena se inicia com as tentativas de Naiane e Rejane de escreverem que a personagem da história ia ao “lago”. Em seguida, Naiane começou a indicar para Rejane, que tinha mais experiência com a escrita, a história que seria digitada, dizendo “*La::go (++) para nada::r com as suas fi:lhas*”. Rejane começou a digitar enquanto falava “*Pa::ra (++) nada::r*”, “*Co::m*” e “*Su::as (++) duas fi:lhas*”. Naiane sugeriu escrever “*E:: monta::r um acampamento em frente o rio*” e então Rejane continuou a escrever enquanto falava “*E:: mo::nta::r*”. No entanto, para escreverem a palavra “acampamento”, elas pareciam enfatizar os sons isolados da palavra. Naiane falava “*A::-ca::*” e Rejane tentava ajudar dizendo “*Can::-a-can::*”. Diante da dificuldade que demonstraram ter, interromperam a tarefa e decidiram chamar o professor para ajudá-las (foto 29). Naiane, no entanto, tentou retomar a escrita da história enquanto dizia “*A:: (++) ra:: (++) ra:: (++) a:: rai::nha (++) a:: (++) um:: (++) um:: a::*”.

Como Naiane era menos experiente, permanecia a maior parte do tempo produzindo a história mentalmente, de forma que pudesse colaborar com a tarefa de escrita que estava sendo realizada pela dupla. Enquanto escrevia, Rejane parecia orientar seu pensamento e sua consciência para o discurso que seria produzido por meio da escrita, fato que se repetia à medida que o texto era produzido. No entanto, uma situação diferente levou Rejane e Naiane a interromperem o trabalho de escrita. Quando precisaram digitar a palavra “acampamento”, elas mudaram de atitude em relação à forma como buscariam subsídios para produzirem aquele signo gráfico. Então passaram a enfatizar a relação entre letras e sons. Diante da dificuldade que pareciam ter, interromperam a tarefa de escrita.

Além de terem interrompido a tarefa de produção da escrita da história, Naiane parecia ter ficado confusa em relação à sequência do discurso que estava sendo produzido. Naiane tentou retomar a escrita. Apenas depois de alguns segundos Naiane parecia ter retomado a consciência do que realmente pretendia escrever, isto é, que as personagens montariam “um

acampamento”. Esses fatos podem apontar que o caminho da decifração do código realizado por Naiane e Rejane parecia comprometer o trabalho reflexivo e orientado para a consciência do discurso.

Nesta discussão, cabe ainda fazer uma análise comparativa. Se, como diz Arena (2017), ao escrever Andrei (cena 2) estivesse lidando com “a linguagem escrita na linguagem interior” (informação verbal)¹⁷, seria possível verificar de algum modo – em comparação com Jonas (cena 1), por exemplo, que parecia focalizar sua atenção nos sons das partes das palavras – uma manifestação mais nítida do trabalho reflexivo e orientado para a consciência do discurso ao produzir seu texto escrito.

Para realizar essa análise comparativa é preciso ter em vista a discussão realizada pelo professor-pesquisador com as crianças no início do projeto de trabalho sobre alguns elementos da narrativa. Em sala, discutiu-se sobre uma ação que envolve personagens, é situada em um espaço, no tempo, tem causa e consequência, e os fatos narrados estão ligados por uma sequência lógica.

Na cena 1, Jonas já havia produzido a primeira parte de seu texto previamente. Sem situar as personagens da história em um espaço, havia contado um fato e explicado a forma, o motivo e a consequência do fato, embora pareça que a consequência apontada por ele não tenha relação estreita com a ação narrada (*coruja no galho, pomba no rio, coruja saiu para cantar, a pomba gritou, as duas começou a brigar, caiu no rio, riram, viveram felizes para sempre*). A percepção de que a consequência da ação narrada parece não se ligar a uma sequência lógica pode ser explicada pelo uso constante e repetido do conectivo “e”, comprometendo a sequência do texto.

Na segunda parte da história, Jonas e Dirlion decidiram acrescentar novos personagens, o que desencadeou outro fato a ser narrado, situado no tempo – mas sem motivo explicitado e deslocado de um espaço – e tendo levado a uma consequência (*um dia, um dragão queimou o vale todo, a coruja se perdeu uma da outra, as árvores tudo o fogo queimou, o peixe morreu*). Sem se preocuparem com o fato de que a história já possuía uma finalização, a consequência do fato narrado levou a outro desfecho, diferente do primeiro. Por fim, a história se encerrou com a apresentação do nome de um personagem.

Andrei (cena 2) iniciou seu texto situando a personagem no tempo e no espaço (*Era uma vez, sereia Jade, nos rios*) e forneceu detalhes para caracterizar a personagem (*cantar sua cantoria de alegria e curiosidade*). Seguindo uma sequência lógica, Andrei narrou um

¹⁷Explicações fornecidas por Dagoberto B. Arena no I Colóquio *Lecturi*: Lugares das Linguagens no processo de humanização, em Uberlândia, em junho de 2017.

fato, mas antes de fazê-lo, buscou explicar de que forma foi possível e porque aquele fato havia acontecido (*rei dos mares, pai desta linda menina, deu um incrível poder*). Para finalizar o texto, Andrei explicou com detalhes a consequência do fato narrado (*saída do mar, virava uma pessoa muito bonita, atraía as pessoas, fundo do mar*).

Assim, ao produzir seu texto, Andrei parece ter utilizado de forma consciente todos os elementos da narrativa discutidos em sala. Ademais, outro fato que aponta para a ocorrência de um trabalho reflexivo e orientado para a consciência em relação ao sentido do discurso é a presença de diferentes elementos de coesão (*que se chamava, como rei dos mares, um dia, que quando ela saía*).

Portanto, em comparação com a análise da cena 2, na cena 1 a ausência de alguns elementos da narrativa (causa e espaço), a presença de dois desfechos diferentes na mesma história e a apresentação de elementos fora de uma sequência lógica (personagens), além do uso contínuo e repetido do conectivo “e”, que comprometeu a sequência do texto, podem apontar que Jonas e Dirlion realizavam um caminho diferente de Andrei durante o processo de produção discursiva. Esse caminho parece ter comprometido a apropriação pelas crianças dos elementos da narrativa e o trabalho reflexivo delas orientado para a consciência em relação ao sentido do discurso produzido no texto, resultando em uma narrativa com comprometimentos consideráveis.

A partir dessa discussão, compreende-se que é na relação da linguagem interior com a escrita, em que a criança orienta seu pensamento e sua consciência para o sentido do discurso a ser estruturado, que parece ocorrer a apreensão do discurso em forma de linguagem escrita, ao mesmo tempo em que a criança realiza buscas de possibilidades das relações semióticas, ou seja, de escrita das formas gráficas convencionais.

Portanto, ao considerar a linguagem egocêntrica “como uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura”, e que “seu destino é transformar-se em linguagem interior” (VIGOTSKI, 2009, p. 430), é possível pensar que: se, ao escrever, a criança está lidando com a linguagem escrita na linguagem egocêntrica e, portanto, “está lidando com a escrita na linguagem interior” (ARENA, 2017)¹⁸, cujas funções são semelhantes, isto é, que “serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 430), resulta que ela, a criança, oriente seu pensamento e sua

¹⁸Explicações fornecidas por Dagoberto B. Arena no I Colóquio *Lecturi*: Lugares das Linguagens no processo de humanização, em Uberlândia, em Junho de 2017.

consciência para o sentido do discurso a ser produzido, isto é, para a produção e apreensão da linguagem escrita.

Isso é possível à medida que o sentido da consciência parece estar relacionado à reflexão. Esse trabalho reflexivo se realiza por meio da escrita na linguagem interior, pois conforme apontou Vigotski (2009, p. 457), “o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos”. Nesse sentido, é possível tratar esse momento reflexivo, isto é, o rascunho mental de que fala esse autor, como o resultado da relação entre a linguagem interior e a escrita.

Tendo, portanto, discutido neste capítulo sobre a manifestação da fala da criança para si enquanto escreve, considerando sua função e, portanto, sua possibilidade de favorecer a produção e apreensão discursiva, bem como as discussões feitas nos dois capítulos precedentes, sobre as implicações do contexto dialógico e colaborativo na apropriação da escrita e também os gestos e as maneiras de escrever signos gráficos revelados pelas crianças, é possível fazer algumas considerações, que passam agora a ser apresentadas.

6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi a busca por novos caminhos para a condução do processo de ensino e aprendizagem da escrita no laboratório de informática da escola pública que levou o professor-pesquisador a realizar esta investigação. Para isso, esta pesquisa orientou-se pelo seguinte questionamento: como um processo significativo de ensino e aprendizagem da escrita, realizado por meio da produção de textos manuscritos e digitais, focado na constituição dos sujeitos autores e leitores, pode favorecer a apropriação da escrita? A concepção de linguagem escrita que embasa este estudo baseia-se no conceito que a explica como um conjunto de signos gráficos utilizado pelos sujeitos historicamente em suas relações sociais como um instrumento que serve ao processo vivo da enunciação.

Tendo estabelecido como objetivo da pesquisa compreender o processo de apropriação da escrita por 20 crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental ao produzirem textos manuscritos e digitais, estabeleceu-se como caminho metodológico a realização de um projeto de trabalho com as crianças (JOLIBERT, 1994), buscando identificar os sentidos atribuídos por elas às situações de produção de textos manuscritos e digitais.

A finalização deste estudo com os apontamentos dos resultados elaborados constitui, no entanto, apenas um enunciado na corrente de investigações relacionadas a esta temática, em que se estabelece diálogo com pesquisas já realizadas e abre-se possibilidades de diálogo com futuras investigações.

Há indícios que mostram como o modo de organização do projeto de trabalho para a produção de textos manuscritos e digitais criou condições para que as crianças se envolvessem em situações significativas de aprendizagem da escrita, assumindo-se como seres pensantes, comunicantes, criadores, transformadores e realizadores. Diante da necessidade de se apropriarem da escrita, que é um instrumento cultural complexo, as crianças se posicionaram como autores de seus textos, aprendendo a se constituírem como parceiros, ajudantes, interlocutores e leitores de seus colegas numa relação de colaboração e cooperação.

O processo de investigação mostrou também que, quando estavam em atividade (LEONTIEV, 1978), as crianças transformavam as ações do processo educativo em experiências carregadas de significados. Por isso, passavam a manifestar cada vez mais suas vontades de ler, escrever, de participar dos momentos do projeto de trabalho, de trocar

experiências com os colegas, e também de estreitar os laços afetivos uns com outros e com professor-pesquisador, construindo gradualmente uma relação de parceria e respeito.

Essas considerações foram sendo percebidas pelo professor-pesquisador durante todo o processo da investigação, ao mesmo tempo em que aumentava sua consciência a respeito do complexo processo de apropriação da escrita e, portanto, em relação à necessidade de um ensino cuidadosamente planejado e realizado com as crianças – não para elas ou por elas! – para possibilitar as condições que podem favorecer e impulsionar o desenvolvimento.

Portanto, compreende-se que a percepção das crianças em relação à aprendizagem da escrita como a apreensão de uma função de discurso e com função social, bem como o modo como os sentidos atribuídos pelas crianças às situações de produção de textos manuscritos e digitais afetaram o professor-pesquisador, no sentido de provocar nele palavras de compreensão a respeito do processo de ensino e aprendizagem da escrita, constituem uma forma de “ressignificação dos pesquisados e do pesquisador” (FREITAS, 2009, p. 7). Nesse sentido, é possível dizer que esta pesquisa-intervenção atingiu seu objetivo metodológico.

Assim, espera-se ter contribuído ao apontar aos professores e professoras do ensino fundamental as implicações pedagógicas deste estudo sobre a apropriação da escrita pela criança. De um lado, ao apontar que determinadas práticas pedagógicas recorrentes nas escolas podem dificultar o processo de apropriação da escrita, quando priorizam o ensino da escrita por meio do ensino do código alfabético. De outro, ao apontar as implicações pedagógicas da atividade desenvolvida com as crianças no projeto de trabalho que, ainda que baseadas em indícios, revelam formas como as crianças se apropriam desse instrumento cultural discursivo que é a escrita.

A análise dos dados gerados na pesquisa foi realizada com base em duas unidades temáticas: Atividade de produção de textos manuscritos e atividade de produção de textos digitais. Embora se compreenda a apropriação da escrita como um processo complexo de desenvolvimento, constituído de relações interdependentes e, portanto, não pode ser analisado por seus elementos separados uns dos outros, a análise foi dividida em três partes para fins de organização: discutiu-se a relação eu/outro, os gestos e as maneiras de escrever e a fala para si no processo de apropriação da escrita.

Sobre a relação eu/outro no processo de apropriação da escrita, é possível considerar que as crianças se apropriavam da escrita como um instrumento para significar o mundo, mas que tem sentido apenas no diálogo com o(s) outro(s). A produção textual parecia resultar das

relações dialógicas estabelecidas pelas crianças no contexto educativo, em que a atribuição partilhada de significados e sentidos às palavras guiava a construção discursiva.

Nesse contexto dialógico, as crianças pareciam também se envolver em atividades colaborativas e reflexivas por meio das quais estabeleciam relações com o outro ao assumirem a posição de interlocutores e leitores exigentes. Ao se posicionarem como interlocutores dos colegas, as crianças pareciam se ajudar no trabalho de produção de seus escritos, o que parece ter ficado mais evidente na tela digital, pois se tinha a possibilidade da ampliação do acesso de todas as crianças a todas as histórias que estavam sendo produzidas.

Em relação aos gestos revelados pelas crianças no processo de apropriação da escrita, considera-se que é no trabalho de estruturação do signo gráfico na relação com o outro (indica, escreve, apaga, reescreve, explicita), em que as formas gráficas organizadas ganham significado, que a criança possivelmente vai se apropriando das formas convencionais da escrita como um instrumento cultural de interação em parceria com alguém mais experiente culturalmente. Embora o corretor ortográfico do computador pareça ajudar a criança nesse trabalho, é importante notar que o uso dele não diminui a importância de um parceiro mais experiente culturalmente que ensine à criança as palavras gráficas usadas convencionalmente para escrever.

Sobre as maneiras de escrever das crianças ao se apropriarem da escrita no papel e na tela digital, destaca-se a tendência para o aumento do controle das formas e da possibilidade de publicização de seus escritos, ampliada pelo uso do computador e da internet como ferramentas de trabalho que enriquecem as possibilidades de criação e comunicação de produtos culturais para um grande público. Destaca-se também as possibilidades do computador como instrumento tecnológico e simbólico, que amplia as maneiras de construir discurso por meio da digitação de caracteres “prontos” e disponíveis e do uso do corretor ortográfico eletrônico, que parecem tornar o trabalho da escrita mais ágil e prático.

Por fim, a análise da fala para si no processo de apropriação da escrita aponta que a criança pode manifestar sua linguagem egocêntrica com função de linguagem interior, e nesse processo orienta seu pensamento e sua consciência para o sentido do discurso a ser produzido, isto é, para a produção e apreensão da linguagem escrita.

Deste modo, considera-se que a apropriação da linguagem escrita pode ser favorecida em contextos dialógicos de aprendizagem, que tratem a escrita como um instrumento de interação e com função social, e que propiciem a colaboração das crianças com seus pares e com os professores no processo educativo, de forma que todos possam assumir papéis

fundamentais nesse processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não se trata de considerar que as crianças aprendem a escrever em contextos de pouca interação e rigorosamente silenciosos.

É importante perceber que em situações de liberdade e diálogo as crianças participantes da pesquisa realizaram processos que parecem fundamentais para a apropriação da escrita, como a fala para si como meio de produção e apreensão do discurso e, por meio de relações interpessoais, as quais são essencialmente dialógicas, atribuíam significados e sentidos às palavras de forma partilhada.

Portanto, o projeto de trabalho atingiu seu objetivo ao possibilitar, por meio da produção de textos manuscritos e digitais, a expressão das crianças e a compreensão de processos de apropriação da escrita. Desta maneira, compreende-se a relevância deste estudo no sentido de poder contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem da escrita de textos nos anos iniciais do ensino fundamental ao apontar aos professores e professoras as implicações pedagógicas da investigação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2014.

ANDRE, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANDRE, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARRUDA, J. P. de. *O processo de apropriação da escrita e a formação da capacidade produtora de textos*. Dissertação de mestrado. UNESP, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91230>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

AVANTE, R. Q. *O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino*. Dissertação de mestrado. UNESP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99620>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BAJARD, E. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 189-195. 2014.

BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Centro Regional para o fomento do livro na América Latina e no Caribe. As lágrimas de Potira. In: _____. *Contos e lendas de amor*. São Paulo: Ática, 1984.

BRASIL. Centro Regional para o fomento do livro na América Latina e no Caribe. A Boitatá. In: _____. *Contos de animais fantásticos*. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CARVALHO, A. M. A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.9, n.2, p. 291-300, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a15.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos avançados*. São Paulo, v. 5, n. 11. p. 173-191. 1991.

ECO, U. *Da internet a Gutenberg*. In: The Italian Academy for Advanced Studies in America. Colúmbia, 1996. Tradução João Bosco da Mota Alves. Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~joao.bosco.mota.alves/InternetPort.html>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

COSTA, D. M. V. *A escrita para o outro no processo de alfabetização*. Tese de doutorado. UFES, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2165>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

ESCOLA MUNICIPAL D. J. C. R. *Projeto Político Pedagógico*. Uberlândia, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista teias*. Rio de Janeiro, v.10, n.19, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*. n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Recife. *Anais eletrônicos*. Recife: UFPE, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/acomputador_historico_social.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

FISCHER, E. R. *História da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. *Revista de Humanidades e Letras*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2015.

_____. O computador e o desenvolvimento de novas atividades: uma perspectiva epistemológica. In: GERALDI, J. W. ; BENITES, M. ; FICHTNER, B. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

_____. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GIROTTO, C. G. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. *Núcleos de Ensino da Unesp*, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20resignificacao%20do%20ensinar.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

GÓES, M. C. R. de. A criança e a escrita reflexiva: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. de. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. A criança como objeto de estudo. In: _____. (Org.). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEONTIEV, A. N. El problema de la Actividad en la Psicología. In: _____. *Actividad, Consciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

_____. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LUGLE, A. M. C. *A cultural escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*. Tese de doutorado. UNESP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136035>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. VIGOTSKII, LEV S.; LURIA Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. Vigotskii. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. VIGOTSKII, LEV S.; LURIA Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. Marília, SP. 2013. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/marcolino_s_do_mar.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARTÍN, A. G. Criação multimídia e alfabetização na era digital. In: APARICI, Roberto (Org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

MARTINS, J. B. *A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético*. Londrina, v. 15, n. 3, p. 287-295, set. 1994. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9453/8230>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, 1994. Disponível

em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2017.

MELLO, S. A. A. Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. Araraquara: J. M. e Cultura Acadêmica, 2014.

MIGLIOLI, S.; BARROS, M. Novas tecnologias da imagem e da visualidade: GIF animado como videoarte. *Revista Sessões do Imaginário*. Ano 18, n. 29, p. 68-75. 2013/1.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. ; MASETTO, M. T. ; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

PÁSSARO que enganou o gato. *Histórias e contos*. Disponível em: <http://bebeatual.com/historias-passaro-que-enganou-o-gato_100>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PEREIRA, M. de A. A dimensão performativa do gesto na prática docente. *Revista brasileira de educação*. v. 15, n. 45. p. 555-597, set. 2010.

PINO, A. Técnica e semiótica na era da informática. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, ago. 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia*. Disponibiliza informações sobre a população por bairros. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria-pagina/56/135/secretaria.html>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil* Repercussões no campo educacional. Brasília, DF. 2010. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em: 13 jun. 2017.

RAMIRES, J. C. de L.; SANTOS, M. A. F. Exclusão social em Uberlândia. *Caminhos de Geografia*. Uberlândia, v. 2, n. 4, p. 73-87, out. 2001.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES, R. P. *O uso do blog na alfabetização*. Uberlândia, MG. 2013. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13950>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares Municipais*. Uberlândia, 2011. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzphObcMk3NQcUJCNm1Ha0haVHc/view>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 1982. 3 v.

_____. O problema e o método de investigação. In: _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Pensamento e palavra. In: _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Uberlândia, agosto de 2016

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa:

Identificação (RG) do participante da pesquisa:

Nome do responsável:

Identificação (RG) do responsável:

Título do projeto: **Aprendendo a escrever na tela do computador: dos textos manuscritos aos textos digitais.**

Instituição onde será realizado: **Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues**

Pesquisador Responsável: **Prof. Ana Maria Esteves Bortolanza**

Identificação / telefone: **Universidade de Uberaba / (34) 3319XXXX**

E-mail: **a.@uol.com.br**

Celular: **(34) 9 9801 XXXX**

UNIVERSIDADE DE UBERABA. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO: Campus Aeroporto, Bloco X16, Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro:

Universitário – CEP: 38.055-500 – Uberaba/MG, tel. 34-3319XXXX

Página na internet: <http://www.uniube.br/>

Endereço eletrônico: ppg.educ@uniube.br

Pesquisador assistente: **Prof. Anderson Borges Corrêa**

Identificação / telefone: **Escola Municipal Dr. J. C. R. / (34) 3212-XXXX**

E-mail: **a.@hotmail.com**

Celular: **(34) 9 8887-XXXX**

ESCOLA M. DR. J. C. R.: Rua da U., nº XX – Bairro: D. A. – CEP: 38.XXX-XXX -

Uberlândia/ MG, tel.: 34-3212-XXXX

Página na internet: e.ntecemepe.com

Endereço eletrônico: e@uberlandia.mg.gov.br

Uberlândia, agosto de 2016

Seu(sua) filho(a) _____ está sendo convidado(a) para participar do projeto **Aprendendo a escrever na tela do computador: dos textos manuscritos aos textos digitais**, a ser desenvolvido pelo Prof. **Anderson Borges Corrêa** na ESCOLA M. DR. J. C. R., Rede Municipal de Ensino do município de Uberlândia, sob a responsabilidade da **Prof.^a Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza**.

Este projeto tem como objetivo compreender como as crianças se relacionam, compreendem e se apropriam da escrita por meio de atividades organizadas para esse fim, tais como falar, escrever, criar histórias e desenhos que possuem movimento usando o computador e a internet no laboratório de informática da escola.

Justifica-se pela necessidade de formarmos crianças autoras e leitoras de textos nos anos iniciais do ensino fundamental com a ajuda da tecnologia, além da contribuição para a formação de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita de crianças e o uso de novas tecnologias a serviço da aprendizagem.

O projeto a ser desenvolvido deverá trazer como benefícios situações em que as crianças participantes tenham condições à elaboração de textos manuscritos e digitais com a finalidade de que se apropriem da escrita em suas formas ideais. O trabalho deverá contribuir para a melhoria da aprendizagem da escrita de textos pelas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, para a escola e em geral para a formação de professores.

Ao consentir na participação deste projeto, seu(sua) filho(a) participará de observações e entrevistas no laboratório de informática, no recreio, na sala de aula e na biblioteca, e atividades organizadas para possibilitar o acesso à linguagem escrita por meio de trabalhos que serão realizados no laboratório de informática, uma vez por semana, com duração de 100 minutos (correspondente a dois horários de aula).

Algumas atividades deste projeto serão fotografadas, gravadas e filmadas para posteriormente serem organizadas na coleta de dados e analisadas. As crianças receberão nomes fictícios e as imagens das fotografias, os áudios e os vídeos serão distorcidos, pois em nenhum momento serão identificadas e seus verdadeiros nomes não serão citados.

A pesquisa foi planejada para levantar os dados necessários de forma a evitar possíveis desconfortos ou riscos para as crianças participantes, como julgamentos morais, constrangimentos que elas possam sentir durante as atividades da pesquisa e possíveis julgamentos entre colegas, além disso, elas participarão da pesquisa no ambiente escolar a que estão já acostumadas, portanto se sentirão seguras para realizar atividades que fazem parte de

seu cotidiano na escola. Os dados da pesquisa serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos.

Pela participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Seu filho / sua filha pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para o responsável e para a criança participante. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida que seu filho / sua filha não participará, nenhuma penalidade será imposta a você, nem o atendimento escolar de seu filho será alterado ou prejudicado.

Você receberá uma cópia deste termo, assinada pelo pesquisador responsável e pelo pesquisador assistente, onde consta a identificação e os telefones dos pesquisadores, caso você queira entrar em contato.

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza

Tel.: (34) 9 9801-XXXX

Pesquisador assistente: Prof. Anderson Borges Corrêa

Tel.: (34) 98887-XXXX

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

Uberlândia, agosto de 2016.

TERMO DE ASSENTIMENTO

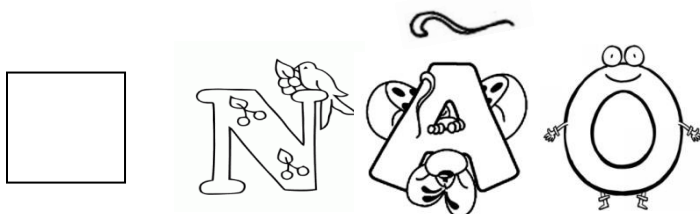
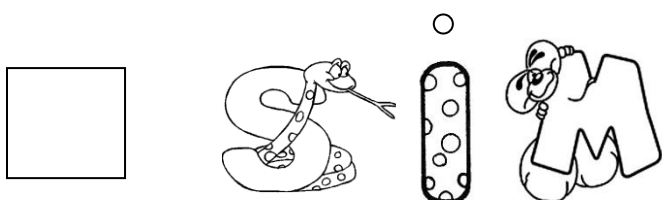
Projeto: **Aprendendo a escrever na tela do computador: dos textos manuscritos aos textos digitais**

Projeto de pesquisa a ser desenvolvido na ESCOLA M. DR. J. C. R., com uma turma de alunos do 3º ano X.

Convido você para participar da pesquisa sobre como a criança do terceiro ano aprende a escrever no papel e na tela o computador. Você pode participar de conversas com o professor no laboratório de informática, no recreio, na sua sala de aula e na biblioteca, além de fazer trabalhos no laboratório de informática usando argila, folhas de papel e o computador, como criar desenhos, digitar textos e inventar histórias que tenham imagens que se mexem.

Se você **concordar** em participar, faça um **X** no quadrinho do SIM.

Se você **não concordar** em participar, faça um **X** no quadrinho do NÃO.



Nome da criança:

RG: