



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FERNANDA RODRIGUES DOS SANTOS

A ESCRITA É OBJETO DE ESTUDO DA ESCRITA?

Salvador-Bahia

2008

FERNANDA RODRIGUES DOS SANTOS

A ESCRITA É OBJETO DE ESTUDO DA ESCRITA?

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia sob a orientação da Professora Dra. Lícia Maria Freire Beltrão.

Salvador-Bahia

2008

A

Elizabete, mãe querida, por ter me ensinado a aprender.

À minha família, pela paciência, pelo companheirismo e pela confiança;

a Lícia Maria Freire Beltrão, orientadora querida, por tudo: as reflexões, o acervo bibliográfico, os estímulos e a firmeza do debate teórico nas horas mais difíceis;

aos amigos que se mostraram atenciosos e preocupados durante todo o percurso percorrido até a finalização deste trabalho,

aos professores, por possibilitarem essa experiência enriquecedora e gratificante, da maior importância para meu crescimento como profissional.

agradeço.

RESUMO

Este trabalho monográfico diz respeito à investigação sobre a escrita, discutindo se ela tem sido utilizada como objeto para o aprendizado da própria escrita dentro das escolas. Para tanto, optou-se por dois tipos de procedimento que guardam suas especificidades, mas que dialogam: uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. Foi utilizado como suporte teórico, a escrita de autoridades no assunto. Os dados, conseqüentes da pesquisa bibliográfica, foram levantados com base em leituras feitas na perspectiva parafrástica e polissêmica. Eles foram trazidos para este texto, sob forma de paráfrases, sínteses, citações e comentários. Para a pesquisa de campo foram selecionadas duas escolas da cidade de Salvador, sendo uma da rede privada de ensino e uma da rede pública, dentro destas escolas foram selecionadas turmas, uma em cada escola. As informações foram coletadas por meio de observação e registradas em um diário de campo. Tendo feito as observações, procurou-se aproximar as constatações feitas, do debate trazido pelos teóricos, concluindo então que a escrita requer não apenas reconhecimento, mas também, conhecimento sobre modos específicos de como lidar com ela.

Palavras-chave: Escrita; Alfabetização; Letramento.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. CENÁRIO: MINHA SALA DE AULA.....	9
3. CENÁRIO: SALA DE AULA VIZINHA.....	12
4. CENÁRIO: NARRATIVAS COLHIDAS NA LITERATURA DE PESQUISA...15	
5. A ESCRITA, UM OBJETO DE ESTUDO DA ESCRITA?.....	25
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

Minha inicial experiência com a educação de crianças de séries iniciais, especificamente com as que se encontravam no grupo 5, me levou a perguntar, circunstancialmente, face às modalidades de pedagogia que se desenvolviam na escola onde estagiei, visando à aprendizagem da escrita: A ESCRITA É OBJETO DE ESTUDO DA ESCRITA?

A questão que nascia com um tom de curiosidade que costumo alimentar colaborou para que tomasse iniciativas que se esboçavam como um exercício preliminar de pesquisa. Observações mais cuidadosas da reação de alunos diante de materiais de escrita, anotações sobre como se comportavam, quando a escrita lhes era apresentada quase como um objeto abstrato, iam sinalizando o quanto exigia de mim estudar o que se explicitava na questão formulada.

Trazer a escrita para um debate acadêmico, sob forma do meu estudo monográfico de conclusão do Curso de Pedagogia, se constituiu opção, afinal teria a oportunidade de realizar uma pesquisa orientada sobre assunto que me interessa, particularmente, mas que tem relevo, já que a escrita continua sendo o conteúdo necessário aos que dela dependem para se inserirem no “mundo gráfico”.

Assim é que, compreendendo a invariável presença da escrita como objeto de estudo nas séries iniciais, no grupo 5 especificamente, já que o mundo continua centrado na escrita como também que, sendo ela uma sofisticada invenção do homem que requer não só reconhecimento, mas conhecimento sobre modos específicos de com ela lidar, objetivo responder, com a pesquisa desenvolvida se, do ponto de vista pedagógico, a escrita vem sendo utilizada como objeto de ensino da própria escrita. Para isso, optei por dois tipos de procedimento que guardam suas particularidades, mas que dialogam: uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo.

O desenvolvimento de uma boa investigação é de fundamental importância, já que se trata de uma questão extremamente delicada, o uso da escrita como suporte para o aprendizado da mesma dentro das escolas. Esta investigação tem sua base em um estudo teórico, porque uma pesquisa bibliográfica ou um estudo mais profundo de autoridades do assunto (a escrita) nos ajudarão a ter uma visão mais clara de conceitos e situações ligadas a

este objeto de estudo (a escrita). Porém, era de grande valor uma pesquisa de campo, já que analisaríamos o uso da escrita como suporte de aprendizado dentro da escola.

Foi imprescindível, para que a pesquisa se tornasse exeqüível, a seleção das escolas e das turmas a serem observadas, tendo em vista que uma amostra muito grande ou com muita variação (exemplo: turmas em níveis de aprendizado diferentes), poderia gerar problemas para a pesquisa. Levando em consideração que a motivação para esta pesquisa saiu de entre as paredes da Escola Criativa, localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador, que atende alunos em geral de classe social baixa, do Maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série), justo se fez, retornar a ela.

Porém, fez-se necessário, ainda, observação de outra escola para que se pudesse ter uma base de dados mais “consistente” e com maior respaldo estabelecer o debate. E, já que a primeira escola selecionada foi uma escola particular (rede privada de ensino), a segunda seria uma escola municipal (rede pública de ensino). Esta segunda escola é a Escola Municipal Catarina Paraguaçu, localizada também no Subúrbio Ferroviário de Salvador. Esta escola atende alunos provindos de família de baixa renda (em alguns casos, inferior a maioria das famílias da Escola Criativa) do grupo 5 ao 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série).

Estando selecionadas as escolas, fez-se necessário a escolha das turmas. Foram escolhidas duas turmas de grupo 6, antiga classe de alfabetização, atual 1º ano, uma em cada escola. Por que a escolha dessas turmas e não das turmas de grupo 5 onde surgiu minha inquietação em relação ao assunto? Porque nestas turmas as crianças estão em processo inicial de aquisição da escrita, os professores estão mais empenhados nos trabalhos que envolvem a escrita, já que têm como objetivo alfabetizar as crianças; este é o “alvo” a ser atingido.

As informações foram coletadas por meio de observação. A cada observação, registrava o que colhia no meu diário de campo. Quatro dias foram reservados para a observação, sendo válido salientar que ambas as professoras que lecionavam nas turmas não sabiam, o que, exatamente estava sendo observado. A omissão de tais detalhes (o que exatamente estava sendo observado) foi feita intencionando preservar a autenticidade do trabalho pedagógico em desenvolvimento.

Os dados, conseqüentes da pesquisa bibliográfica, foram levantados com base em leituras feitas na perspectiva parafrástica e polissêmica, conforme Orlandi (1983). Eles foram

trazidos para este texto, sob forma de paráfrases, sínteses, citações e comentários. Os dados levantados na pesquisa de campo foram lidos na mesma perspectiva. Procurei, entretanto, aproximar as constatações que fiz do debate trazido pelos teóricos com os quais dialoguei.

Enfim, o percurso metodológico que descrevi mais as leituras dos teóricos com que produzi diálogos compõem este estudo monográfico. Procurei não dicotomizar muito as informações que têm caráter teórico daquelas que são experiências com o objeto do estudo, a escrita. Tudo isso pode ser lido nos capítulos, além deste, que assim seguem: capítulo 2- Cenário: Minha sala de aula, capítulo 3- Cenário: sala de aula vizinha, capítulo 4- Cenário: Narrativas colhidas na literatura de pesquisa, capítulo 5- A escrita, um objeto de estudo da escrita? , capítulo 6- Considerações finais.

2. CENÁRIO: MINHA SALA DE AULA

Roda diária com leitura de história: reconto da história por cada aluno; leitura livre: cada criança escolhe livros, revistas, jornais dispostos em um cesto e passa algum tempo explorando esses materiais sem interferência da professora. Construção de um diário: toda segunda-feira, cada aluno pode contar como foi seu final de semana; projeto “Era uma vez...”, toda semana um aluno escolhe um livro de história, leva para casa numa sacola enfeitada própria para o projeto, e, por sua vez, um adulto, geralmente a mãe, conta a história e auxilia a criança a recontá-la em seu caderno por meio de gravuras, desenhos e também por meio da tentativa de escrita da criança.

Todas essas ações, todos esses estímulos faziam parte da rotina da turma do grupo 5 da Escola Criativa, escola particular que atende alunos em geral de classe social baixa, do Maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série), localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador. Exercendo o magistério nessa turma, pude perceber que o contato com material escrito que chame atenção das crianças e estímulos intensos realizados pela professora influem grandemente e, de modo positivo, na alfabetização e letramento das crianças nas etapas iniciais de escolarização.

Foi durante o período em que vivi essa experiência que também cresceu em mim uma grande angústia em relação ao modo como uma grande maioria de crianças eram pedagogicamente assistidas nessa fase tão importante de sua escolaridade. Antes, porém, de relatar os fatores que causaram tal angústia, faz-se necessário uma breve descrição do que aqui está sendo denominado de alfabetização e letramento.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* [...]. Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2001, p. 36).

Ainda segundo Soares (2001, p. 39), “... aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua propriedade”. Magda (2001, p. 17) fala que o sentido do termo letramento vem da versão em português da palavra inglesa literacy e que “etimologicamente, a palavra literacy vem do latim litera (letra), com o

sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]. [...] Ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”.

[...] Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 2001, p. 24).

Nota-se, portanto que há grande diferença entre alfabetização e letramento. E torna-se válido ressaltar que uma pessoa pode não saber ler e escrever, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado e que uma pessoa alfabetizada, não é necessariamente uma pessoa letrada. Alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; letrado é aquele que não só sabe ler e escrever, mas aquele que lê e escreve, que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Por que não se dizer apenas alfabetização? Porque, conforme Soares (2001), ao passo que o analfabetismo vai sendo superado, e à medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, evidencia-se que: não basta apenas aprender a ler e escrever. Se contarmos apenas com a alfabetização, tal como, está exposta aqui, vamos ensinar as crianças em processo inicial de escolarização a codificar e decodificar, elas, porém, não necessariamente tomariam posse, não incorporariam a prática da leitura e da escrita, não iriam adquirir competência para envolver-se com a prática social da escrita. Assim:

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2001, p. 47).

Será que a escola tem feito este “casamento”? Será que a escola tem ensinado a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita? Outros questionamentos se fazem também muito importantes, neste momento. O que é a escrita? Para que escrevemos? Tanto se fala de sua importância, mas o que é realmente? Pode-se dizer que a escrita é uma

das mais admiráveis invenções humanas, é a materialização de seus pensamentos, sentimentos... , conforme Beltrão,

[...] Com esse invento, o homem, enfim, criou para si, para a humanidade, o que reconheço como uma memória adicional, uma memória que lhe é exterior. E a escrita como memória adicional, muito embora se organize e se formalize de acordo com o que se lhes tornou peculiar: a fixidez, a conservação, a exemplo, ela não se opõe à liberdade, ela não se opõe ao uso. Ao contrário, ela se dispõe (BELTRÃO, 2005, p. 11).

Segundo Zatz (2002, p. 13), “escrevemos para mostrar o que pensamos e sentimos; para dar avisos; fazer contas; de tal forma que nossos pensamentos, sentimentos, informações e dados possam durar”. Segundo Cagliari (2007, p. 104), “a motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento”.

Em vista do exposto, volto ao cenário: minha sala de aula e considero a importância de me aplicar nos estudos sobre a escrita, visando às crianças escolares.

3. CENÁRIO: SALA DE AULA VIZINHA

Atuar como docente na escola Criativa me fez perceber que a escrita, de modo geral, pouco é oferecida às crianças e por várias vezes, quando oferecida, é sem “sabor”. De fato, os contos maravilhosos tais como: Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Soldadinho de Chumbo, bem como, as fábulas, A cigarra e a formiga, A cegonha e a raposa, os contos de fadas, Cinderela, A Bela e a Fera, entre outras variedades estavam presentes na minha sala de aula e nas salas de aula vizinhas que pude percorrer.

Porém, o fato é que, nos momentos dedicados ao estudo da escrita, esses materiais não se faziam presentes como objetos de estudo. Os textos do livro didático, utilizados pela turma, e textos xerocopiados de outros livros didáticos ocupavam os momentos dedicados ao estudo da escrita. Sobre essa constatação li em Smolka (1991, p. 17) que: “O livro didático é apresentado para o aluno como uma ‘fonte de conhecimento do mundo’, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo”.

Bem verdade que alguns livros didáticos trazem, em seu repertório, algumas fábulas, resumos de alguns contos, mas esses, na maioria das vezes, não conseguem chamar a atenção das crianças ou estimulá-las a imaginar, a criar, a formular hipóteses, tanto quanto os textos que estão nos livros preparados para portá-los. Na compreensão de Smolka isso se dá, porque

[...] as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural de um final de século XX. (SMOLKA, 1991, p. 17)

Outros motivos são encontrados ao lermos Batista (2004). Ao lermos *O texto escolar: uma história*, mais especificamente o capítulo 3, intitulado, *Um texto “escolar” para o aluno*, encontramos considerações que faz sobre o que ocorre com um poema de Vinicius de Moraes, “São Francisco”, ao ser transferido de seu suporte original, o livro *A Arca de Noé*, para um novo suporte, o livro didático. De forma detalhada, ele vai descrevendo as mais diversas alterações que ocorrem no texto, desde seu contexto gráfico a seu contexto textual e na leitura que encena. Para exemplificar, apresentamos o fragmento que segue:

[...] Em seu novo suporte, desaparece o conjunto de relações que o constituíam. Não integra mais um livro de “literatura infantil” de um escritor “não infantil”. Assim sendo, são, de um lado, suspensas suas relações como o gênero destinado à criança, com a estratégia por meio da qual no mercado se inseria, com os outros “livros infantis” com os quais dialogava e dos quais se diferenciava; de outro lado, são também suspensas suas relações com os

demais poemas da coletânea (“A Arca de Noé”, “O pato”, “ A porta”, “A casa”, “O elefantinho”, etc.) nos quais adquiria sentido. No novo suporte, ele é parte de um livro didático e, como indica o título do livro – “Unidade 10” - , disposto no alto da página, que o subordina, integra atividades destinadas ao estudo de textos. Passa a ser, assim, um texto a ser estudado e não, como propõe A Arca de Noé, um texto para divertir e dar prazer (BATISTA, 2004, p. 71-72).

Conforme Batista, desse modo, o poema fica subordinado a um novo uso, um uso instrumental, dependente de um esquema didático, interessado em, por meio dele, realizar um trabalho de ensino da língua. O poema perde a autonomia, perde o caráter significativo que possuía. O poema que antes poderia ser lido com uma leitura “desinteressada”, nesse contexto, não é para ser lido descompromissadamente, mas para ser estudado. O texto extraído de *A Arca de Noé*, “desmorona”, e por sobre suas ruínas, é construído, portanto, um novo texto. Batista mostra que em seu novo suporte, ainda que seja o livro didático, o texto, assume todas as funções contra as quais seu modo de inserção no gênero infantil se coloca. Ler “São Francisco” se torna antes de tudo, aprender.

Por meio de sua nova “letra”, de suas relações com outros textos e exercícios que compõe o livro, com suas ilustrações e contexto gráfico, ele passa a ser, agora, um exemplo de vocabulário, um exemplo de estrutura de redação, um exemplo de uso da língua (daí ter sido pontuado) um exemplo de valores e comportamentos. [...] Por um lado, é a forma pela qual se pode ampliar o vocabulário e escrever melhor. Por outro, porém, compreendê-lo significa descobrir um ensino oculto, que cumpre manifestar e guardar uma lição, uma mensagem para a vida, um valor (BATISTA, 2004, p. 75).

O texto “São Francisco” não é o único texto que, ao mudar de suporte, sofre alterações para os chamados fins didáticos. E existem editoras que não escondem essas mudanças ao lançarem notas em seus livros. Na citação que segue, a exemplo, obviamente a editora defende a idéia de que não houve comprometimento no sentido original do texto e que as mudanças foram para o benefício dos alunos. Porém, é válido se perguntar, se só o fato de haver mudanças, nos fins a que o texto é destinado, já não está acarretando comprometimento?

Nota do Editor

Para fins didáticos, os textos citados neste livro – poemas, lendas, letras de música, contos, etc. – receberam, sempre que necessário e sem comprometimento de seu sentido original, uma nova pontuação. Buscou-se, com isso, uma maior clareza e facilitação da aprendizagem de nossos estudantes.

Editora Construir, [2007?], p. 2

Por que não se trabalhar com o texto em seu suporte original, em sua escrita original? Será que, para o aprendizado da linguagem escrita, é válido utilizar apenas o texto do livro didático com suas alterações? Ou será que essa é apenas uma forma prática e fácil de ensiná-la? Conforme Kato (1999), é fácil seguir estratégias ditadas por um planejador externo, por exemplo, o autor do livro didático, pois o material vem para suas mãos, a do professor, pronto, basta apenas aplicá-lo e se o “pacote” não der o resultado esperado, o professor pode trocá-lo por outros, na esperança de encontrar *o material* que lhe garantirá os bons resultados, ou seja, uma aprendizagem bem-sucedida.

O professor precisa ter em mente que essa prática didática de aplicar o material e as estratégias construídas por um planejador externo gera prejuízo para seus alunos e para si próprio, pois, ele não será o agente de sua própria ação e não vai mudar sua forma de agir pela sua compreensão de uma falha em sua teoria da aprendizagem, mas vai mudar apenas motivado pelo fracasso e/ou por uma nova moda didática. Sem reflexões, sem exames teóricos mais aprofundados, sem levar em conta os fatores sociais, econômicos e culturais de seus alunos o professor vai consultando e buscando apoio para outras práticas em outros livros didáticos, na busca sucessiva, daquele que pareça ser o melhor.

Ainda em Kato, percebe-se a existência de outra questão relevante. As crianças em processo inicial de escolarização, geralmente, estão limitadas a ouvir e participar de conversações diárias espontâneas que contam com a cooperação de outros participantes. Já na escola, os livros didáticos supõem uma familiaridade com outros tipos de linguagem. A maioria dos textos contidos no livro didático não retrata o tipo de linguagem que a criança domina: o conversacional. Durante essa fase de iniciação à escrita, seriam boas opções de texto, gêneros como: a história em quadrinhos e textos escritos em forma de *script* teatral, já que, conforme Kato (1999, p. 126), “nessa fase, a criança tem ainda tendência a vocalizar, enquanto lê e enquanto escreve e, para esse tipo de texto, a leitura vocalizada é justamente a legítima.”

Pensar a aprendizagem da escrita, considerando-a como suporte da própria condição de aprendizagem colaborou para com os diálogos introdutórios com estudiosos experientes e colaborou para que fosse ao encontro de outros, em um outro cenário: a literatura sobre o assunto.

4. CENÁRIO: NARRATIVAS COLHIDAS NA LITERATURA DE PESQUISA

Na expectativa de estudar narrativas que me mostrassem a relação teoria/prática sobre a aprendizagem da escrita, encontrei o artigo *Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever?* (MAYRINK-SABINSON, 1990), que traz reflexões sobre os usos e funções atribuídos à escrita por uma criança, no período que vai de 1 a 4 anos, e sobre o papel do adulto letrado na construção desses usos e funções. A criança observada é sua própria filha Lia. Uma criança de classe média, filha de pais professores universitários, uma criança que convive de maneira intensa com leitores e escritores, livros e material escrito variado. Os dados que servem como base a essa reflexão foram anotados sob a forma de um diário e fazem parte de um estudo longitudinal-observacional sobre aquisição da escrita.

Sabinson relata que, ao observar os dados do diário, nota que os primeiros “usos” que a criança faz da escrita, ou de material contendo a escrita, são o que se pode chamar de “usos rituais”. Esses se constituem em incorporações de comportamentos não-verbais e verbais dos adultos observáveis em situações bem específicas e repetidas no dia-a-dia. Ou seja, os atos de “ler” e de “escrever” nomes e números são incorporados como parte da situação de “falar ao telefone”; o “ler a bula” como parte da situação de “dar/tomar/passar remédio” entre outras, ou seja, situações freqüentemente vivenciadas pela criança e pelos adultos que convivem com ela.

Por meio destes registros, percebe-se que aos 2 anos 5 meses e 22 dias acontece, pela primeira vez, um uso do ato de ler diferenciado, cujo objeto parece ser o de “seduzir” a mãe, convencendo-a a deixar que permaneça com a posse de um objeto, de seu interesse. Em seqüência, Lia continua fazendo leituras, porém, 4 meses depois de entrar na escola, Lia começa a fazer uma leitura, que nada mais é que uma “rotulação” dos objetos, não o rótulo do próprio objeto, mas o nome dela no objeto. Isso porque, na escola, ela descobre que os objetos que pertencem a ela levam seu nome e por este motivo ninguém pode pegá-los. Percebendo isso, ela passa a tentar não apenas manter a posse de algo que já está em suas mãos, mas também garantir a posse do objeto uma vez retomado.

Com o passar do tempo, o “jogo de sedução” vai ficando mais intenso e a criança, que antes era seduzida pelo adulto e pela leitura, acaba virando a sedutora, ela reverte a situação e o adulto acaba preso à própria teia que ajudou a armar. Prova disto é o fato de Lia começar a usar a escrita para seduzir o adulto e obter atenção, principalmente da mãe. Por razões variadas, a mãe se ocupa de outras coisas e outras pessoas, porém, Lia já se deu conta ou

começa a se dar conta de que a mãe lhe dá atenção, cada vez que ela lê. Lia passa a utilizar, então, a leitura ou pedido de leitura como estratégia para obter atenção. Ela passa a fazer isso não apenas com a mãe, mas também com outros adultos.

Com base nas observações sequenciais feitas por Mayrink-Sabinson, há uma indicação de que Lia começa a construir a idéia de que a escrita é fonte de informação e de que essas informações são fonte de “poder”. Interessante que um dos fatores contribuidores para a percepção desta função da escrita é a grande exposição de Lia a materiais escritos do mais variado tipo, por exemplo, a leitura de instruções relacionadas à como utilizar determinado medicamento ou como se monta determinado brinquedo.

Ao lermos sobre as descobertas e as reações de Lia, tal como foram descritas nos parágrafos anteriores, por exemplo, que a escrita é fonte informação, que estas informações são fonte de poder e que ela passa a usar a escrita para seduzir o adulto e obter atenção, notamos que a escrita não é uma prática a que a criança nos seus primeiros anos está indiferente. Pode-se concordar com Sabinson (1990, p. 25), ao dizer que “para a criança a escrita é ‘mágica’ e ‘poder’, ela aproxima, liga, ela permite a interação e a interlocução, ela dá poderes a quem manipula, oferecendo argumentos irrefutáveis.”

A atitude de Lia revela uma concepção de que a escrita está para além de questões pedagógicas sempre consideradas: orientação espacial, lateralidade e coordenação motora. As crianças passam por um processo de progressão até compreenderem como funciona o nosso sistema de escrita. Haja vista que o próprio objeto (a escrita), como se apresenta hoje, é fruto de uma dinâmica imprevisível relativa às demandas humanas que se vão sucedendo e que “o caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde sua invenção” (CAGLIARI, 2007, p. 106). A escrita criada pelo homem até os dias de hoje se altera em alguns aspectos para melhor atender as necessidades de cada sociedade. Assim, segundo Rego (1992), historicamente as escrituras surgiram funcionalmente.

[...] Os sistemas gráficos sejam de natureza pictográfica, ideográfica, silábica ou alfabética não foram inventados para deleite da mente, mas sim para atender a determinados usos de linguagem dentro das sociedades, tais como servir de apoio à memória favorecendo o aparecimento de arquivos comerciais, de leis e de princípios governamentais que podiam resistir à passagem do tempo [...] (REGO, 1992, p. 108).

No livro *O livro da escrita*, de Ruth Rocha e Otávio Roth (1992), em seu suporte original, atraente não só a adultos, mas, sobretudo a crianças, encontra-se em uma linguagem

simples a história deste objeto (a escrita), inventado e construído pelo homem. Os autores dizem que no período em que o homem não escrevia, não havia história escrita. Isto porque não poderíamos saber o que acontecia, já que ninguém escrevia contando. Porém, a existência do homem com sua capacidade de pensar e até mesmo suas qualidades de artista é irrefutável, pois, nas paredes ao fundo de cavernas, ele pintava touros e bisões, renas e cavalos.

Com o passar do tempo, os desenhos começaram a “falar”, os desenhos comunicavam algo. Embora muito simples esta era uma tentativa de escrita. Quando o homem desenhava um boi, queria dizer boi e quando desenhava o sol, queria dizer sol. Esta tentativa de escrita é denominada escrita pictográfica.

Mais tarde, a escrita foi mudando. As pessoas precisavam escrever coisas mais complicadas. Surge então, a escrita ideográfica. Quando desenhavam um boi, nem sempre queriam representar um boi, podiam estar representando uma boiada, o gado, ou simplesmente a carne. Este tipo de escrita já permitia contar uma pequena história, ou mandar uma mensagem simples.

As pessoas passaram a escrever cada vez mais. Com isso foram simplificando progressivamente os símbolos. Com o tempo os símbolos se simplificaram tanto, que apenas lembravam o objeto que representavam no início. Os povos foram “combinando” entre si como desenhar cada símbolo, de modo que o que uns escreviam fosse compreendido por todos.

Cada povo inventou seu tipo de escrita e esta variava de acordo com o material usado para escrever. Os Babilônios usavam lajotas de barro mole e um pequeno bastão de madeira ou ferro para escrever. Passaram a fazer “marcas” calcadas na argila, com um estilete de ponta triangular (a cunha), visto que, era difícil fazer linhas curvas no barro. Esta escrita foi chamada de “cuneiforme”, cada conjunto de marcas significava uma palavra.

Os egípcios criaram uma escrita que podia ser gravada na pedra. Escrever sobre a pedra é trabalhoso, mas esta forma de escrita preservava os documentos escritos para sempre, o que era próprio da cultura egípcia, que dava muita importância à durabilidade de tudo. Na escrita egípcia cada figura representava uma palavra. Mais tarde os egípcios inventaram o papiro, que permitiu uma escrita mais rápida, que acabou influenciando na simplicidade dos hieróglifos.

A civilização egípcia durou muitos séculos, e a escrita foi sempre evoluindo. No Egito a atividade de escrever tinha muito prestígio. Havia até profissionais treinados para isso, que eram muito importantes na corte, os escribas. Os egípcios chegaram a inventar uma escrita fonética, mas não souberam tirar grande vantagem dessa escrita.

Os Fenícios, povo que habitava a região que é a costa do Líbano, devem ter conhecido a escrita fonética através dos egípcios. Adaptaram o alfabeto fonético egípcio à língua fenícia e criaram o alfabeto de 24 letras. Visto que os fenícios eram comerciantes, viajantes e navegadores, eles espalharam o alfabeto fonético por todo mundo conhecido na sua época. Todos os alfabetos fonéticos que existem tiveram origem no alfabeto fenício (o hebraico, o árabe, o grego, o romano...).

Os gregos adotaram o alfabeto fenício, mas fizeram adaptações. Acrescentaram e abandonaram letras de acordo com suas necessidades, criaram uma porção de formas de escrever, já que havia muitos Estados gregos e muitas formas diferentes de falar. Os gregos foram modelando as letras, de maneira a torná-las mais harmoniosas, o que reflete a preocupação deste povo com a beleza. É importante ressaltar também que os gregos estabeleceram a regra de escrever da esquerda para a direita e introduziram o uso das vogais.

Os romanos herdaram o alfabeto grego. E, como os gregos, tiveram de fazer adaptações. A forma das letras também foi se modificando, de acordo com as necessidades de sua civilização. Segundo Rocha e Roth, a escrita é hoje necessidade e direito de todos e que desde a declaração de um sentimento até a conclusão de um grande negócio, a escrita tem servido à comunicação entre os homens.

Diante de constatações como essas, de um caso estudado (o caso de Lia), pode-se perguntar: Como o processo de aprendizagem ocorre? Qual sua natureza? Apoiada em Kato (1999), posso dizer que essas não são questões novas. Desde a Grécia antiga, o homem tem se preocupado com a língua e com as hipóteses sobre sua aquisição. No capítulo 3 de seu livro *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*, intitulado, *Como aprendemos a ler e a escrever?* Kato faz um breve balanço das teorias de aquisições que existem e tenta analisar até que ponto tais propostas podem ser relevantes para o estudo do processo da aprendizagem escrita.

Com base nos estudos de Kato, observa-se que cada teoria traz contribuições para o entendimento da natureza e compreensão do que ocorre no processo de aquisição da

linguagem escrita. Não seria proveitoso fazer a escolha de uma única teoria, em detrimento de todas as outras, pois nenhuma delas vai responder sozinha a todos os questionamentos que surgirão.

No dizer de Kato (1999), relativo às teorias, na posição inatista radical de Chomsky: o ser humano vem programado biologicamente. Mas, em princípio, uma vez que há culturas ágrafas no mundo, a aprendizagem da escrita não pode simplesmente ser encarada como inata ao homem.

Além disso, algumas dessas teorias, apesar das diferenças, em determinados pontos também convergem. Por exemplo, confrontando-se a visão piagetiana com a chomskyana, percebe-se que, em ambas o estado inicial da aquisição da linguagem não é compreendido como uma “tabula rasa”, outra afinidade, é que ambas mostram a relevância dos dados ambientais para aquisição da linguagem escrita. Porém, Chomsky, dá maior importância à maturação biológica do que à experiência, enquanto Piaget enfatiza a interação do organismo com o ambiente, ou seja, da criança com o objeto da aprendizagem, que neste caso, seria a escrita. Para Kato pode-se admitir que:

[...] o homem nasce com algum tipo de equipamento inato, que lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extrair significado. Se a escritura é um objeto desse ambiente, ela será apreendida segundo um curso natural e será usada como instrumento de comunicação. Essa aprendizagem será facilitada se o contexto lhe suprir condições para a interação comunicativa, para jogos e histórias, as quais lhe fornecerão a base para o desenvolvimento da capacidade simbólica (KATO, 1999, p. 120).

Para Kato, o jogo e a história desenvolvem um papel importante. Tanto Piaget quanto Bruner e Vigotsky enfatizam o papel do jogo e do faz-de-conta na aquisição da linguagem. Para Piaget, o pensamento lógico e a fala socializada devem ser necessariamente precedidos da capacidade lúdica e imaginativa da criança. Para Bruner, a ação cooperativa entre os pais e a criança se dá principalmente em forma de jogos, que estabelecem rotinas de comportamentos a partir das quais os significados são negociados. Vigotsky, por sua vez, mostra que a criança é capaz de representar outro, apenas simulando os gestos do objeto representado; por exemplo, um lápis se movimentando representa uma pessoa andando.

Desse modo, como a aprendizagem da escrita envolve capacidades como tais, imaginar, representar outros, atribuir significados, pode-se perguntar se um dos fatores que levam à dificuldade de alfabetização não seria também a falta de estimulação para o jogo e a brincadeira, em período anterior e durante a fase de alfabetização. Em realidade, Kato quer

mostrar que muito do que se supõe nas teorias de aquisição é, de alguma forma, válido para a aprendizagem da escrita. Nesse sentido, o que diz se faz importante:

Posso supor, assim, que um mesmo equipamento inato que permite à criança interagir com os dados da língua oral lhe dê as condições mínimas para desenvolver sua percepção inicial sobre a escrita. O desenvolvimento para além dessa percepção inicial seria uma função das necessidades e estimulação ambientais, e os vários estágios do desenvolvimento seriam marcados por uma consciência progressiva por parte do aprendiz de seu saber e seus comportamentos. A aprendizagem da escrita diferiria da aquisição da linguagem no grau e formalização dessa estimulação ambiental, bem como no grau de exigência da conscientização do saber e do controle dos comportamentos (KATO, 1999, p. 137-138).

A consciência também desempenha um papel importante e o despertar da consciência se dá gradativamente, não é um processo abrupto. Conforme Fádia Zanini (1990), a consciência metalingüística emerge tarde na criança (por volta dos 7 anos) e pode ter grande influência no processo de aquisição do código escrito.

Segundo Kato (1999), na visão chomskyana, a consciência tem um papel importante no teste do conhecimento lingüístico. O julgamento da gramaticalidade de sentenças, no qual a noção de competência está apoiada, é um ato consciente sobre o próprio saber. Para Piaget a consciência tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Ter consciência de uma operação mental é saber transferir algo do plano de ação para o plano da linguagem. Vigotsky liga o conceito de consciência à noção de controle, de atos ou do saber, e afirma que esse tipo de consciência surge no estágio avançado do desenvolvimento de uma função, isto é, depois que esta tenha sido praticada inconsciente e espontaneamente.

Pode-se observar o desenvolvimento da consciência, por exemplo, quando a criança efetua certos reparos em seu próprio discurso, mesmo quando esses não precisam ocorrer, tendo em vista que não prejudicaria a comunicação da mensagem pretendida. Segundo Zanini (1990, p.60-61), essa consciência, a metalingüística, “é a capacidade do falante refletir sobre a língua, sobre como as mensagens lingüísticas são veiculadas, isto é, o falante se concentra mais na forma do que no conteúdo do material lingüístico” e esta consciência se desenvolve de modo espontâneo e também por meio de instrução.

Ainda, conforme Zanini (1990), a consciência metalingüística é considerada como resultado do desenvolvimento lingüístico e do cognitivo, entretanto, ainda não está bem clara a natureza da relação entre cognição e consciência da língua. Zanini diz que existem poucas informações sobre a consciência metalingüística de crianças, porém, as informações já

existentes (que poderão ser refutadas por pesquisas futuras) permitem que se cheguem às seguintes conclusões:

parece haver uma relação entre consciência lingüística e o desenvolvimento de outras habilidades metacognitivas;

a idade de 7 anos representa o momento em que respostas a comportamentos metalingüísticos tornam-se conscientes;

a consciência metalingüística é uma habilidade que se desenvolve com a idade;

existem comportamentos que envolvem maior consciência lingüística do que outros [...] (ZANINI, 1990, p. 63-64).

Do ponto de vista pedagógico, considera-se que a criança não chega à escola sem ter tido contato com a escrita, de modo geral, as crianças ao chegarem à escola já interagiram com textos escritos, com escritas que estão em suportes como: placas de ruas, outdoors, embalagens de remédios, alimentos e sabem que “aquilo” (a escrita) tem algum significado, quer dizer alguma coisa, embora, ainda estejam adquirindo compreensão de como funciona este sistema em sua totalidade.

No entanto, os níveis de letramento da comunidade na qual a criança está inserida influenciam grandemente nas experiências que as pessoas terão. No caso de Lia (citado anteriormente, p. 15-16), por exemplo, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana de sua família. Porém, a realidade é bem diferente para a maioria das crianças que estão inseridas em comunidades não letradas e/ou que por motivos variados, os atos de leitura e escrita são raros ou inexistentes.

Em casos como o de Lia, a alfabetização vai ser apenas o primeiro passo de uma jornada que provavelmente terminará na universidade. Em outros casos, vai ser um meio para conseguir um emprego modesto, orientar-se, ao se deslocar pela cidade, ler e assinar documentos. A escola se engana se achar que a leitura e a escrita têm o mesmo sentido para todos. Será que uma criança que faz parte de uma comunidade não letrada tem os mesmos sentimentos que Lia em relação à escrita?

As funções da escrita apresentadas mesmo que indiretamente a Lia (já que sua mãe não tinha como objetivo alfabetizá-la) são diferentes das funções apresentadas a criança que faz parte de uma família onde os membros pouco lêem e raramente escrevem. Conforme diz Marlene Carvalho (2005), a alfabetização merece pela importância política ser conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função no presente (aqui e agora), e não

apenas em um futuro distante, deste modo, provavelmente o indivíduo (a criança) vai se sentir mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige.

Considerando a opinião de Kato (1999) de que a criança nasce com algum tipo de equipamento inato que lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extrair significado, podemos dizer que: a criança que faz parte de uma família, com membros, como os pais, não letrados, possui o mesmo equipamento inato, que uma criança de família com pais letrados, ambas podem interagir com os objetos, a diferença é que, o meio em que a criança com pais não letrados está inserida não atribui à escrita e a leitura suas várias funções sociais que fazem parte do letramento. E como afirma Stubbs (1982, apud REGO, 1992, p.108), a noção de que as sociedades usam a escrita para propósitos múltiplos deve permear o ensino da língua escrita.

Toda criança precisa de estímulos para abrir os olhos para o mundo da palavra escrita, para a percepção da realidade, a escola precisa ajudar os alunos a estarem atentos à presença de “coisas escritas” na vida cotidiana e fazê-lo perceber os vários usos sociais da escrita e da leitura. A escola tem que parar de esperar que a criança descubra essas funções sozinhas.

Conforme Carvalho (2005), muitas pessoas que não gostam de ler foram escolarizadas exclusivamente com cartilhas e livros didáticos. Por que, então, não ler para as crianças histórias, poesias; deixá-las recontar tais histórias; escrever em todas as oportunidades, com ou sem desenho, convidá-las a folhear um jornal; a curtir um poema; a procurar uma informação no catálogo ou a relaxar com uma história em quadrinho? Kato, por exemplo, explica porque a criança gosta tanto de história em quadrinhos.

[...] Justamente porque esse gênero de texto, além de ser visualmente atraente, retrata um tipo de linguagem que ela já domina: o conversacional, vernacular. Através dos desenhos, a criança partilha do espaço onde se passa a estória, tem neles referentes concretos e a correlação fala – personagem é inequívoca.

Se esse gênero é, pois, o que mais se aproxima, em termos de condições de produção, da experiência prévia da criança, por que não explorá-lo na fase de iniciação à escrita? Tem se visto seu uso em livros-textos de Comunicação e Expressão como um recurso visual adicional, mas ele não é visto como um elo de transição entre a experiência oral e o texto escrito propriamente dito (KATO, 1999, p. 125).

Para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações de leitura, precisam ser ampliados. Devem conter diversos tipos de textos que circulam intensamente na vida social. Naturalmente o professor precisa contextualizar a escrita, não

pode oferecer algo que não faça sentido para a criança porque esta não reconhece as figuras do mundo expostas ali. A intimidade com os diferentes tipos de texto nasce da possibilidade concreta de utilizá-los, em diferentes momentos da vida escolar e social.

A escrita descreve as figuras do mundo, além de ser uma forma de comunicação. Segundo Kato, em muitos aspectos, ler e escrever se assemelham a ouvir e falar e da mesma forma que ouvir e falar, ler e escrever também são atividades, como já dito, de comunicação, embora, as condições de interação entre o emissor e a audiência sejam diferentes. E que um ato de comunicação verbal, seja ele oral ou escrito, pode ser caracterizado por envolver uma relação cooperativa entre emissor e receptor, por transmitir intenções e conteúdos e por ter uma forma adequada à sua função.

Carvalho mostra que, durante o processo inicial, quando se aprende e ensina o código alfabético (as relações entre letras e sons), a forma inicial de explorar os materiais escritos, que como já dito, devem ser variados, é deixar os alunos entrarem em contato com o material – folhear, manusear, olhar as ilustrações. Sem serem pressionadas, censuradas, cobradas, as crianças conhecerão o peso, a cor e o cheiro de livros, revistas e jornais. Mas, e depois? Como, porém, ampliar a compreensão difusa da criança que folheia o livro ainda sem saber ler?

A leitura feita em voz alta pela professora é essencial para criar o entendimento, facilitar as trocas entre os alunos e provocar reflexões. A professora que lê para a turma “acorda” as histórias que dormem nos livros. Os alunos recontam essas histórias, aprendendo a perceber as diferenças entre língua falada e escrita. Esse trabalho é importantíssimo para a formação de leitores. Mas as crianças, e muito menos os jovens e os adultos, não devem ficar limitadas às narrativas literárias. Pela voz da professora, podem entrar em contato com notícias do jornal, cartas, cartões postais, documentos, anúncios, enfim, os diversos tipos de impressos que circulam no meio em que vivem (CARVALHO, 2005, p. 16).

A escrita não é apenas orientação espacial, lateralidade, coordenação motora, tal como citado na página 16, a escrita é algo pessoal. O trabalho feito pelo professor, ao iniciar a alfabetização de uma criança, é de fundamental importância. Ele precisa pensar, além de como se organiza e de como é representada a escrita, precisa pensar nos seus valores e usos sociais, o professor precisa levar em consideração cada criança e os conhecimentos prévios que estas possuem. Conforme Kato (1999, p. 136), “seu papel seria o de fornecer materiais cognitivamente acessíveis e afetivamente adequados para o educando e também provê-lo com situações-problema que o levassem a ativar suas potencialidades metacognitivas”.

É importante, também, o professor criar ocasiões para usar alguns textos com estruturas diferentes, mas que estão tradicionalmente presentes na cultura escolar, como exemplos têm-se: as cartas e bilhetes para os pais, convites, cartazes, murais e jornalzinho. A professora alfabetizadora, ou das séries iniciais, pode servir de escriba para seus alunos e, além de ouvir as idéias dos alunos atentamente e escrever, ela precisa comentar, incentivar a participação de todos e chamar a atenção para o fato de que aquilo que se diz, não é exatamente igual ao que se escreve. Essas atividades dirigem a atenção das crianças para detalhes que fazem parte do processo de compreensão da escrita.

Porém, será que a escola tem-se preocupado com as questões aqui expostas? Tais como: mostrar materiais escritos em variedades, deixar as crianças se apropriarem desses materiais. Será que a escola realmente está desempenhando o papel que se espera dela? Acredita-se que na escola a criança vá ampliar seus conhecimentos e adquirir novos, em todos os aspectos, inclusive em relação ao mundo das letras, palavras, frases, textos, outdoors, placas, rótulos... Ao mundo da escrita.

Será que a escola têm-se preocupado com o modo *como* as crianças adquirem conhecimento relativo à escrita? Será que ela tem levado em consideração os conhecimentos prévios que cada indivíduo leva para a sala de aula?

5. A ESCRITA, UM OBJETO DE ESTUDO DA ESCRITA?

No capítulo 1, quando anuncio o estudo, seu propósito, a motivação e objetivo, considerei a importância de voltar à escola, espaço que me proporcionou a criar dois cenários referidos: a minha sala de aula e a sala de aula vizinha. Com o que compreendo e com a colaboração dos teóricos retornei à escola. Por motivos éticos, se fez necessário preservar a identidade das escolas durante a narrativa que segue. Por isso, quando necessário, as escolas serão identificadas a partir da representação simbólica: E01, E02. Durante quatro dias, realizei observações e delas extraí dados que agora apresento, dialogando com os construtos teóricos elaborados e outros que precisam entrar em cena.

Início, com o que colhi em Juvêncio (1990, p. 28), assim me fortaleço, compreendendo que a alfabetização tem um conteúdo próprio de estudo: a escrita.

A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento.

Mas da maneira como essa aprendizagem foi concebida até hoje, foi necessário interpor, entre o indivíduo e o ato de ler, um saber considerado pré-requisito para que o indivíduo possa ler: a língua escrita.

Desse modo, assim como as ciências físicas, a história, a literatura, a alfabetização também tem um conteúdo: a língua escrita; espera-se que, de posse do conhecimento da relação entre o oral e a escrita, o aprendiz seja capaz de ler. No caso da alfabetização, o importante não é (ainda) o conteúdo da escrita, mas a estrutura da escrita (as cartilhas são exemplos categóricos dessa diretriz). O processo de alfabetização é considerado o período de instrumentalização, período em que se busca evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético. Após o domínio da técnica, o indivíduo aplica esse saber teórico sobre a língua escrita, na prática de leitura. A esperança é colocada no futuro; entre o presente e o futuro foi concebida a etapa da alfabetização, considerada obrigatória para o ato de ler; remete-se para o futuro incerto a possibilidade do indivíduo ler e, só então, tomar posse do conteúdo da escrita (BARBOSA, 1990, p. 28).

Iniciei as observações na E01, onde fui calorosamente recebida pela turma do 1º ano (antiga alfabetização) e pela sua professora. Ao entrar na sala, as paredes desta (da sala) roubaram minha atenção, estavam repletas de cartazes, letras, enfim, repleta de escrita. Havia o alfabeto maiúsculo e minúsculo, os números, mural com nomes, mural de rótulos, mural com os chamados “combinados” que são regras estabelecidas em conjunto, neste caso regras estabelecidas pelo grupo de alunos sob a orientação da professora, mural com nome do ajudante do dia, entre outras coisas afixadas nas paredes.

Além de todo este material escrito, havia também, o cantinho da leitura. No cantinho da leitura, era possível encontrar além das tradicionais histórias infantis, conforme já descrito neste trabalho na página 12, revistas e jornais. As atividades nesse primeiro dia de observação iniciaram-se com a correção da atividade, no livro didático de Língua Portuguesa *Construindo e Aprendendo* (NORONHA; SOARES, 2007?), enviada para casa no dia anterior. Após a correção da atividade, os alunos preencheram o diário. Sinalizaram nele (no diário) que estavam levando para casa atividade xerocopiada no classificador. Em seqüência a esses dois momentos, ocorreram a aula de Educação Física, o intervalo e a volta para sala, onde houve uma votação para a escolha do funcionário e do professor que seriam homenageados na formatura da turma.

Interessante notar que, durante as atividades expostas no parágrafo anterior, a professora procurou chamar a atenção da turma para a escrita. Como? Se não foi descrito nenhuma atividade onde se estudasse de modo específico a língua? Exemplo: Durante o momento de preencher o diário, ao invés da professora fazê-lo, foram os alunos que tiveram essa responsabilidade. A professora foi para o quadro e informou qual era a atividade e que ela iria para casa no classificador, indicando que era esse o item a ser marcado no diário. Para identificá-lo ela escreveu no quadro a palavra, “Classificador”, e pediu aos alunos que a procurassem no diário e assinalassem ao lado, fazendo desse modo a identificação. Essa ação por parte da professora estimulava as crianças que ainda não liam a fazerem uma tentativa de leitura. E as crianças que já liam se mostravam orgulhosas de encontrarem, lerem e marcarem a palavra indicada pela professora.

No segundo dia, os alunos estavam muito agitados e isso fez com que a professora parasse em vários momentos para chamar a atenção deles (dos alunos) em relação ao comportamento. Nesse dia, porém, os alunos fizeram uma visita à biblioteca da escola, algo rotineiro entre eles, a professora informa que essa visita é feita ao menos duas vezes a cada semana e os alunos falam desses momentos com muito entusiasmo. Durante o período que passam na biblioteca os alunos escutam uma história contada pela professora e eleita pelos próprios (os alunos), a professora expôs três livros do gênero infantil e deixou que fizessem a escolha. O momento em que a história está sendo contada é enormemente respeitado pela turma, aparentemente é como se dissessem por meio do comportamento que aquele era o lugar de se contar e de se ouvir histórias.

Algo que merece destaque nesse momento é que cada aluno tem um exemplar do livro escolhido e todos acompanharam a leitura feita pela professora em seus próprios exemplares. Após a leitura a professora fez perguntas sobre a história que contou e permitiu comentários que foram além das respostas por parte das crianças. Depois desse momento, ela deu à turma a liberdade de desfrutar de todo e qualquer exemplar de livro que queriam na biblioteca. De volta à sala de aula, algo que a turma relutou em fazer, a professora se dedicou até o período final da aula, a leitura e interpretação de um texto presente em um livro complementar que vêm como suporte para o livro didático adotado para a turma.

No terceiro dia da observação, a primeira atividade orientada pela professora foi a leitura de uma história (Pinóquio). A turma, em sua maioria, se mostrou atenta à leitura da história. A segunda atividade foi relacionada à música. Com o apoio de outro material didático, um pequeno livro de cantigas que é distribuído pela editora para dar suporte ao livro didático, a professora convidou a turma a pegar seus exemplares e juntos cantarem a música: O meu galinho. Em seqüência, a professora fez uma exposição oral sobre a medida metro e brincou com a turma, ao medir a altura de cada um para identificar o maior e o menor. Em seguida, orientou a turma a fazer atividade no livro didático relacionada ao assunto. A aula terminou com a turma escrevendo os números naturais de 1 a 100.

No período inicial do quarto e último dia da observação na E01, a professora permitiu que os alunos brincassem livremente dentro da sala com os brinquedos que estavam disponíveis para a turma, brinquedos de encaixe e quebra-cabeça. Após este momento, os alunos foram convidados a ouvirem uma história e depois a cantarem cantigas que estão no material de apoio ao livro didático mencionado anteriormente. Em seqüência, a professora distribuiu os livros didáticos, indicou a página em que deviam manter os livros abertos e começou a expor oralmente um pouco sobre o assunto que já havia sido iniciado em aulas anteriores, Meios de Comunicação. Depois de uma breve exposição geral do tema, ela focalizou um único meio de comunicação, o cartão-postal. Sobre esse meio de comunicação ela disse que cada aluno deveria trazer um na aula seguinte, para que pudessem construir um mural com tais cartões.

O complemento a essa exposição oral é a resolução do exercício proposto pelo livro didático. É válido, nesse momento, trazer a atenção que praticamente nenhum aluno dessa turma, poucas são as exceções, tem dificuldade em acompanhar a professora na resolução dos exercícios do livro. Nesses momentos, a professora sempre pede às crianças que leiam os

enunciados antes dela, depois ela o faz, eles dão as respostas e por último ela vai ao quadro e pede a ajuda deles para a escrita de cada palavra que compõe a resposta a cada questão, só então os alunos escreviam as respostas em seus livros. Responder a esses exercícios dessa forma demanda mais tempo, porém, produz mais resultados, pois, praticamente toda a turma acompanhava a resolução da atividade. Neste último dia de observação na E01 as aulas para a turma do 1º ano encerram-se logo depois do intervalo, isso porque a professora recebe um telefonema urgente e precisa se ausentar de imediato.

Em paralelo às visitas a E01, aconteciam também, as visitas a E02. Nesta instituição, também, fui muito bem recebida. Ao entrar na sala da turma a ser observada, 1º ano ou grupo 6 (antiga alfabetização), meu olhar se voltou para as paredes assim como aconteceu na E01. Porém, o motivo era diferente. Nesta sala, as paredes estavam vazias. Havia apenas em um cantinho uma árvore feita de papel colorido, construída pela professora para sinalizar o nome de cada aluno da turma e data de seu nascimento. Embora o objetivo de fazer duas observações não fosse estabelecer confronto entre escolas ou redes de ensino, impossível que isso não acontecesse diante de tamanho contraste.

Passado o momento em que a turma se acomodava, a professora iniciou a aula e orientou os alunos a escreverem o “cabeçalho”, ou seja, escreverem o nome da instituição no alto da folha do caderno. Interessante, porém, é nos lembrarmos que um cabeçalho identifica o lugar de onde se escreve, nesse caso, da E02, porém, em nenhum momento a cópia desse cabeçalho cumpre com esse objetivo. Isso faz-nos lembrar o que diz Cagliari (2007, p. 101), “certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever”. Após a escrita do cabeçalho, a professora pediu à turma que ditasse para ela o alfabeto, enquanto ela escrevia as letras no quadro, circulando as vogais e pedindo aos alunos que as identificassem, exemplo: “- Quem sabe quem elas são?”, a turma identificava-as como as vogais. Após esse momento inicial dedicado à turma, a professora passa um longo período de tempo conversando comigo, explicando sobre a caderneta, falando de suas dificuldades como professora da turma, entre outras coisas. Enquanto isso, os alunos conversavam bastante entre si. Retomando a atenção da turma, a professora pegou um livro didático que usa como suporte e leu um pequeno texto para a turma, escreveu o texto no quadro e os mandou copiá-lo no caderno. No momento em que a professora estava fazendo a leitura do texto, quase ninguém prestou atenção, quando a professora fez perguntas sobre o texto, poucos foram os alunos que responderam algo.

A professora saiu da sala para mimeografar uma atividade para a turma. Na escola não existe copiadora, em realidade faltam alguns recursos e uma boa estrutura, pois a sala é praticamente a mesma que a do 5º ano (antiga 4ª série), dividida apenas por uma parede que não vai até o teto e por este motivo todo o barulho feito pela outra turma é escutado pelo 1º ano, isto, além do barulho produzido por eles mesmos na sala. A professora retornou e reclamou com alguns alunos porque ainda não haviam acabado de fazer o cabeçalho inicial. Mesmo assim, ela começou a distribuir a nova atividade. A professora explicou a atividade, os alunos não leram, nem chegaram a fazer tentativa, esperaram a professora dizer o que fazer. Após explicar a atividade, a professora saiu da sala. Os alunos conversaram, brincaram e, conseqüentemente, não fizeram a atividade.

Chegou a hora do intervalo, eles saíram e, quando retornaram, levou um bom tempo até que se acalmassem. Eles voltaram à atividade que faziam antes de sair, tentaram realiza-la, mas isto parecia ser uma tarefa muito difícil para a turma. A professora corrigiu a atividade. Lá do quadro ela mostrou o que deveria ser feito, alguns copiaram, outros não e, por fim, guardaram as atividades. A professora distribuiu uma nova atividade mimeografada, agora de matemática, mas não conseguiu explicá-la por causa do barulho e desistiu de aplicá-la. A turma guardou mais esta atividade e a professora finalizou a aula, entregando a atividade que foi para casa.

No segundo dia de observação, a turma mudou de sala. A professora do grupo 5 faltou e por isso os alunos foram dispensados. Na “nova” sala também existiam alguns problemas na sua estrutura (piso inadequado, pilastra no meio da sala, entre outras coisas), porém, nela, existia um cantinho da leitura cheio de livros, uma televisão e um aparelho de DVD, além de uma caixa com brinquedos. Ao entrar na sala, os alunos, que eram apenas 4 presentes, de uma turma de 25, exploram o espaço. Pegam brinquedos, folheiam alguns livros retirados do lugar por mim, mas, colocam tudo no lugar novamente, pois a professora entrou na sala e seu primeiro aviso foi: “- Nada de brinquedos.” A professora não utilizou nenhum dos recursos de que a sala dispunha. Mais uma vez, ela chamou os alunos para preencherem o cabeçalho e partiu para a atividade de um material de apoio didático distribuído para toda a turma pela SMEC da Prefeitura Municipal de Salvador.

Antes, porém, de informar a seqüência de fatos ocorridos, faz-se necessário uma breve consideração da situação descrita no parágrafo anterior. Eram 4 alunos presentes, de uma turma de 25. Essa informação não pode passar despercebida. Sobre isso encontro apoio em

Smolka (1991, p.16) para dizer que “as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos: a escola se mantém enquanto as crianças evadem.”

Após a distribuição do material a professora os ajudou a abrir o material na página em que fizeram a atividade. Ela explicou à turma o que era para ser feito, porém a atividade estava relacionada a uma história. História que ela não leu em nenhum momento na aula desse segundo dia de observação. A professora insinuou que já havia feito a leitura em algum outro dia, mas os alunos demonstraram total desconhecimento da história. A professora saiu da sala para tomar um café, as duas meninas presentes conversavam e brincavam, os dois meninos correram para o pátio. Ao voltar para a sala a professora teve dificuldade em organizá-los novamente e continuou fazendo a atividade proposta pelo livro. Ao terminarem o primeiro exercício, ela passou para o seguinte, e leu o texto que precedia o segundo exercício. Os alunos não prestaram nenhuma atenção, e isso não pareceu incomodar à professora que continuou a ler. Chegou o momento da realização do exercício. O que aconteceu? A professora leu o enunciado, explicou o que é para ser feito, os alunos tiveram dificuldades, a professora escreveu no quadro e eles copiaram no livro, sem saberem, exatamente, o que estavam fazendo. Um determinado aluno não parava quieto em momento algum. Ele não tinha levado nenhum material à escola. A professora que estava muito chateada pegou um livro didático qualquer e o colocou para fazer uma cópia como castigo. Ele não sabia ler. Neste dia, a aula acabou mais cedo, pois era dia de reunião de professores para fazer planejamento. Os alunos foram liberados.

No terceiro dia, o cotidiano da sala de aula não foi diferente. A rotina que se instalou foi a mesma: cabeçalho, atividades de português mimeografadas, turma dispersa, professora que entrava e saía da sala com constância e muitas reclamações. Porém, alguns fatos em específico me chamaram atenção nesse dia. O primeiro deles foi a reação da professora que já não tolerava mais o comportamento agitado da turma. Em tom de voz muito alto, reclamava com todos, corrigia quem estava fazendo de modo errado a atividade proposta e gritava com um aluno que estava disperso em relação à atividade. Alegava que aquela criança tinha algum distúrbio, tomava remédio controlado, por causa desse medicamento, dormia durante toda a tarde, passava a noite acordado e por este motivo quando ia à escola se comportava de modo incontrolável. Após essa descrição a professora concluiu: “A gente que tem que agüentar, aí eu já não posso fazer mais nada.” Ao ouvir as declarações feitas pela professora em relação a esse aluno recordei-me de imediato o que diz Smolka:

Em suma, falhando na sua tarefa pedagógica, a escola passa a apontar cada vez mais uma série de “patologias” nas crianças.

Mas o que é pedagógico e o que é patológico? Como distinguir? Como diagnosticar? Quem faz ou pode fazer este diagnóstico? O patológico é sempre originário na criança? Ou pode ser produzido pelas condições sociais e pela inculcação pedagógica?

[...]

Nesse contexto, nessa situação contraditória, começam a “surgir” nas crianças as dislexias, os problemas psicomotores, foniatrícos, neurológicos; o desinteresse total, a apatia, a falta de motivação... (SMOLKA, 1991, p. 17).

Um segundo fato me chamou atenção: uma aluna específica que nunca conseguia fazer as atividades. Com relação às atividades propostas nesse dia não foi diferente. Porém, ao observar de modo mais atento essa criança, foi possível perceber que o comportamento dela não era motivado pelo que sugeria a professora (falta de educação, indisciplina...), e sim por não conseguir corresponder à atividade, pois ela não sabia o que fazer, nem gostava de copiar, não copiava do quadro. Assim, nunca terminava nenhuma das atividades. Foi possível notar que faltavam para essa criança estímulos e suportes adequados. Ao tentar completar a seqüência alfabética, ela não passava da letra H, pelo seguinte motivo: Ela lia A, B, C..., ao chegar no G ela falava G, A (apontando para o H) e queria muito saber como era o GA e onde o colocar, porque ela memorizou que depois do H, que ela chama de A, tinha o I, mas sabia também que a professora falava AGA, que letra seria então o GA? Onde ela seria posta? Isso era difícil para a criança, e a professora não conseguia ajudá-la, pois desconhecía até mesmo que essa criança estava criando hipóteses, tentando compreender a lógica do sistema de escrita, ela parecia não enxergar a criança como sujeito ativo e conhecedor, que exige de si mesma uma coerência rigorosa no processo de construção do conhecimento, conforme pressupões Ferreiro & Teberosky (SMOLKA, 1991, p. 50).

A aula segue, nesse mesmo ritmo, atividade após atividade, alunos sem saber o que fazer, sem saber como fazer e professora chateada. Após o intervalo, quando todos já estão na sala com suas atividades em mãos, a professora decide fazer um ditado proposto na atividade mimeografada. Um ditado de texto, completamente descontextualizado, com palavras sem nenhuma ligação como: Aba, banana e lua. O resultado foi um desastre, poucos foram os alunos que conseguiram escrever algo. A criança à qual já me referi que leu H (A GA separadamente), virou em minha direção e com uma expressão de muito chateada disse: “Ah, escrever é uma coisa difícil, né pró?”

Na situação descrita, o que as crianças estavam escrevendo? Para quê? Para quem? As crianças não escreviam para registrar uma idéia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém. As crianças copiavam palavras soltas, provavelmente com algum significado para elas, mas sem articulação e sem sentido, tendo por “motivo” “aprender a ler e a escrever”. A intenção da professora era mostrar a semelhança gráfico-sonora entre as palavras. Mas onde estavam, por exemplo, a dimensão simbólica, a dimensão pragmática, a dimensão lúdica, a dimensão dialógica da escrita nesse contexto? (SMOLKA, 1991, p. 49).

Este terceiro dia termina com os alunos tentando terminar outra atividade, e a professora reclamando por conta da “bagunça”. No dia seguinte deveria ocorrer, então, o quarto dia da observação, mas a professora me diz que *talvez* vá participar de um curso, uma capacitação e, por esse motivo, não haverá aula. Quando pergunto detalhes, ela diz que não tem certeza se o curso é no dia seguinte ou dois dias depois, mas ela já me avisa que participará.

Assim, com a finalização da aula relatada, concluí minha ida a campo. Algumas questões estavam respondidas para mim, porém, diante do observado outras questões emergiram com muita força.

A escrita estava presente na escola, os alunos não estavam alheios a ela, percebiam sua presença, demonstravam interesse, tinham curiosidade, mas, aparentemente, ela era complexa demais para eles tomarem posse, ao menos sem ajuda, por isso em alguns casos desistiam. Perguntei-me, então, qual o papel do professor? O que gerava os índices insatisfatórios em relação ao aprendizado da escrita? Será que a “responsabilidade pela não aprendizagem” era dos alunos? O que posso afirmar é o que já foi dito por Smolka (1991):

[...] o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso pré-domina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, isto é, que a escolarização é constitutiva do conhecimento. O que quer dizer: “quem não vai à escola não possui conhecimentos”.

Mas, nesse sentido, ainda, a ilusão não significa apenas um “engano”, no sentido do professor achar que está ensinando alguma coisa e, na realidade, o aluno não estar aprendendo; ou do professor achar que o aluno só aprende se o professor ensina. Essa ilusão significa, mais profundamente, o professor estar ensinando algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado ao nível de senso comum. [...] (SMOLKA, 1991, p. 31-32).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das constatações feitas, por meio de observação nas escolas e dos conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa bibliográfica, posso retomar o que já disse na página 6: O mundo continua centrado nesta sofisticada invenção, a escrita, e esta invenção que se mostra além de sofisticada, preciosa, requer não só reconhecimento, mas também, conhecimento sobre modos específicos de se lidar com ela.

Durante o desenvolvimento deste estudo monográfico, passei a perceber a grandeza da questão que levantava. Investigar o uso da escrita como objeto de ensino para o aprendizado da mesma tinha questões mais amplas do que havia conseguido imaginar. Constatando que a escrita está presente nas escolas, comecei a me questionar sobre quais os objetivos de sua presença no referido ambiente, tendo em vista que, percebi durante o período das observações que as crianças interagiam com a escrita, porém não conseguiam se apropriar de todas as funções dela.

Pareceu-me que no contexto escolar, o ensinar e o aprender a ler e a escrever, o processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) são totalmente desconsideradas. Essas constatações me fizeram confirmar as hipóteses que construí durante meu exercício no magistério. É realmente necessário estimular as crianças, dialogar com elas, dar a elas motivações para ler e escrever, além do que está exposto nas paredes da sala de aula e dos muros da escola, levando em consideração que essas crianças já vivem cercadas de escrita e que, de formas pessoais, interagem com ela.

Outra constatação é que, embora a escrita esteja presente na escola, ela em algumas situações ainda é apresentada de modo exclusivamente mecânico e instrumental, suas funções sociais ainda são deixadas de lado ou surgem em meio a estímulos ainda tímidos por motivos variados, como por exemplo: a exigência das escolas em relação a conteúdo e apresentação de registros escritos no ensino da língua.

Deste modo, considero válido sugerir aqui que a escola e as professoras do lugar que ocupam dentro desta instituição, tragam a escrita para dentro da escola, para dentro da sala de aula, trabalhando suas funções em todas as suas possibilidades: apoiar a memória, superar os limites de espaço e tempo, interagir com o outro; contando sua história (da escrita), como invenção do homem, um “legado” do homem para o homem, esclarecendo e informando às crianças sobre a escrita, no que ela tem de recurso para se aprender com ela, tal como propõe

Adams e outros (2006, 136-137), respondendo às perguntas que as crianças venham a fazer; dêem espaço e encorajem as crianças a falarem sobre escrita; incentivando-as a escreverem com liberdade e sem rotulações e, entendendo que, conforme já disse Beltrão (2005), a escrita de modo algum se opõe à liberdade, ela não se opõe ao uso. Ao contrário, ela se dispõe.

ato: mato, pato, rato, gato, bato

é: pé, ré, réu, meu, mau

ela: vela, mela, tela, dela, bela

má: mas, mar, mal, mala, malas

ri: rio, raio, rato, pato, patê

vó: voz

vó: vaz, faz, noz, nós

Quando estiver trabalhando com consoantes iniciais e finais, este jogo é muito semelhante ao anterior, apenas mais acelerado. Em um mesmo dia, é melhor concentrar-se em uma posição de letra, seja inicial, final ou medial. Entre as listas adequadas, estão:

Inicial: mala fala cala rala

gato rato pato mato

Final: pato pata patê Pati

só sol som

má mar

Medial: mela mala mula mola

vila vira vida viva (ADAMS et al, 2006, p. 136-137)

Com promessa de continuar estudos sobre a escrita, crio expectativas de me dedicar aos estudos lingüísticos, considerando a variação lingüística, pelo que diz Cagliari:

[...] A maior parte dos problemas de fala e escrita estão ligados a esse fenômeno. Até hoje os autores de livros didáticos não o têm levado em conta, confundindo elementos importantes e não entendendo de fato o que acontece sobretudo nos primeiros momentos da escolarização, ocasião dos primeiros contatos das crianças com o estudo da sua língua, e em particular com a aquisição do sistema de escrita na alfabetização. [...] A escola, como representante da sociedade, costuma incorporar esses preconceitos, mesmo sem ter consciência do fato. Por isso, parece importante discutir mais detalhadamente esse assunto. [...] (CAGLIARI, 2007, p. 76-77).

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager. [et al]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 215 p.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990. 160 p.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 160 p.
- BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.
- BELTRÃO, Lícia Maria Freire. Lições de escrita: cenas e usos, das 12 às 10. **Presente**. Salvador: CEAP, n. 62, p. 43-49, set/nov 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 2007. 192 p.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005. 103 p.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 258 p.
- KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 2002. 144 p.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever? **Leitura: Teoria & Prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 9, n. 16, p. 20-25, dez. 1990.
- NORONHA, Maria Eduarda; SOARES, Maria Luíza. **Construindo e aprendendo: língua portuguesa, primeiro ano, primeiro grau: livro do professor**. [S.I.]: Construir, [2007?]. 370 p.
- ORLANDI, Eni. A produção da Leitura e suas concepções. **Leitura: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 1, p. 20-25, ano 2, 1983.
- REGO, Lúcia Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: Algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary Aizawa (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1992. p. 105-134.
- ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **O livro da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1992. 31 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1991. 136 p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

ZANINI, Fádía Gonzalez. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCÁ, Maria; POERSCH, José Marcelino (Org.). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 43-69.

ZATZ, Lia. **Aventura da escrita**: História do desenho que virou letra. São Paulo: Moderna, 2002. 56 p.