

A ORIGEM DA ESCRITA E A DIFERENÇA ENTRE FALA E ESCRITA: POR QUE ENSINAR ESSE CONTEÚDO PARA CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS

THE ORIGIN OF WRITING AND THE DIFFERENCE BETWEEN SPEECH AND WRITING: WHY TEACH THIS CONTENT TO CHILDREN WHO ARE NOT LITERATE

Marcia Martins de Oliveira Abreu

*Universidade Federal de Uberlândia – Escola de Educação Básica
mmartinsabreu10@gmail.com*

Adriana Pastorello Buim Arena

*Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação
dricapastorello@gmail.com*

Resumo: Esta publicação, derivada de tese de doutorado, apresenta um recorte resultante de pesquisa-intervenção com uma turma de 1º ano de uma escola pública da cidade de Uberlândia (MG), durante o mês de março de 2016. Tem como objetivo demonstrar a importância de ensinar às crianças a origem da escrita e a diferença entre a linguagem oral e a escrita desde o início do processo de alfabetização. Os resultados confirmaram a hipótese de que, quando as crianças aprendem o processo de criação, transformação da escrita e de sua forma gráfica, elas mergulham na atividade de aprender a ler e a escrever e dão aos gêneros textuais o real sentido de interação social.

Palavras-chave: Alfabetização discursiva. História da escrita. Oralidade e escrita.

Abstract: This publication, derived from a doctoral thesis, presents a part resulting of the research-intervention with a 1st grade classroom of a public school in the city of Uberlândia (MG), during the month of March 2016. It aims to demonstrate the importance of teaching the origin of the writing and the difference between oral and written language since the beginning of the literacy process. The results confirmed the hypothesis that when children learn the process of creation, transformation of writing and its graphic form, they immerse themselves in the activity of learning to read and write and give to textual genres the real sense of social interaction.

Key words: Discursive literacy. History of writing. Oral and writing language.

Introdução

Ao começar o trabalho de alfabetização numa perspectiva discursiva de ensino, considera-se imprescindível que as crianças tomem conhecimento sobre o surgimento e a existência dessa nova linguagem que elas irão aprender, a escrita, de uma forma contextualizada e discursiva.

Muitos professores, ao atuarem na alfabetização, apresentam resistência ao trabalho a partir dos gêneros textuais, sob a justificativa de que não há como se iniciar diretamente por meio dos textos por considerarem, equivocadamente, que as crianças não detêm nenhum conhecimento sobre os microaspectos da escrita.

No entanto, mesmo em uma proposta de ensino que parta dos gêneros textuais, faz-se necessária e pertinente a apresentação ou ainda o reconhecimento das letras, que já fazem parte do cotidiano das crianças, como a ferramenta utilizada para a leitura e a escrita. Nesse sentido, antes de iniciar um trabalho com textos, todos os sinais gráficos devem ser apresentados em um processo de significação, mostrando a elas de onde a escrita vem e para onde ela vai, ou seja, a história de sua constituição, em vez de se apresentar somente as letras de forma descolada de sua história.

Além do conhecimento contextualizado das letras, entende-se também como necessário que as crianças, na fase de apropriação da escrita, reconheçam e diferenciem as duas formas de utilização da língua, a escrita e a oralidade, já que esta última é utilizada diariamente por elas. Por isso, pensando nesses dois objetivos, de contribuir para a compreensão da criança sobre a forma de utilização da língua escrita, bem como o de apresentar a diferença entre essas duas formas de linguagem, é que foram idealizados dois trabalhos que antecederam a efetivação de uma proposta de alfabetização discursiva apresentada na tese defendida em 2018.

Mesmo tendo frequentado a escola por dois anos na educação infantil, ao ingressarem no 1º ano do ensino fundamental, as crianças foram informadas de que aprenderiam a ler e a escrever e que, para isso, teriam de utilizar letras e outros sinais gráficos. Foram ressaltadas informações sobre a origem e o desenvolvimento histórico e cultural da escrita sob a forma de atividades específicas. Os trabalhos foram desenvolvidos com apoio em uma contextualização sobre a origem da escrita e em uma atividade comparativa entre dois diferentes modos de uso da linguagem, o oral e o escrito. Ambas as atividades serão apresentadas ao longo deste artigo.

A origem da escrita para crianças

Utilizada em diversos setores de atividades humanas da sociedade, a escrita constitui importante ferramenta na realização de diferentes ações,

desde as formais às mais informais, nos variados contextos de uso. Devido a sua presença e uso marcante nas sociedades letradas, ela se apresenta para as crianças, ainda muito pequenas, em diferentes suportes – e, atualmente, de forma intensa, nos digitais.

A tomada de consciência acerca dessa ampla disseminação social da escrita como modalidade de língua e das relações dos sujeitos por meio dela, como instrumento de mediação, encaminhou a nossa escolha metodológica por uma alfabetização discursiva com a necessária contextualização histórica da escrita. As atividades objetivaram resgatar aspectos sobre sua origem e seu desenvolvimento, de forma que propiciassem a ampliação do entendimento sobre o papel dessa tecnologia – historicamente construída por sujeitos que nos antecederam – que se situa no núcleo dos atos culturais de ler e de escrever. Para iniciar um processo que valorizasse a discursividade, foram propiciadas discussões acerca da temática para o diálogo, além de se buscar compreender quais eram as relações estabelecidas pelas crianças anteriormente com a escrita.

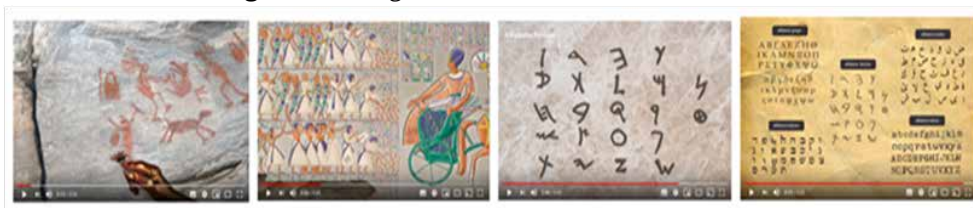
A contextualização iniciou-se por meio de duas apresentações. A primeira, uma dramatização feita pela professora-pesquisadora e demais professoras de 1º ano da escola-campo. Foi feita a simulação de uma situação de homens da pré-história com necessidade cotidiana de comunicação em que o registro gráfico foi a solução encontrada para solucionar o problema. A segunda consistiu em uma contextualização com a projeção do vídeo *A história da escrita*.

Figura 1 – Dramatização *Os homens da caverna*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 2 – Imagens do vídeo *A história da escrita*



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y4OI4wnU-Rg>. Acesso em: 12 fev.2018.

Após as duas apresentações, houve um debate com a turma para que fossem expostas as percepções das crianças acerca de seus conteúdos, sendo possível, com base nas informações do vídeo e nos posicionamentos das crianças, que elas concluíssem que a fase da escrita representada na dramatização *Os homens da caverna* foi a pictórica, primeira fase histórica da escrita que deu origem à latina. A idealização de um trabalho que considera a dimensão discursiva da alfabetização constituinte das relações cotidianas necessariamente apresenta o diálogo com as crianças, em suas diferentes formas, como elemento fundamental dos processos de ensino. A aprendizagem contextualizada é o fundamento para que a criança se aproprie da história, da cultura e do conhecimento.

Com a contextualização da origem da escrita, por meio da discursividade, as crianças, com suas percepções contemporâneas, se aproximaram de períodos da história situados em outro espaço-tempo. Entender que o homem já organizou seu pensamento por meio de símbolos traçados em paredes de cavernas ou, ainda, em blocos de argila é um caminho a ser trilhado para quem vive numa sociedade permeada de aparelhos celulares, *tablets* e tantos outros dispositivos em transformação que possibilitam outras formas de escrita. Por esse caminho, as crianças entendem, de um ponto de vista histórico, que o conhecimento e os homens se encontram em permanente transformação.

Sendo assim, acredita-se que a aproximação da criança com a origem da escrita e com suas modificações ao longo do tempo contribui para o entendimento de que, independentemente das mudanças pelas quais a escrita possa passar, ela sempre será um ato cultural de registro e também um meio de transformação humana, ou seja, “qualquer que seja a forma que a escrita tome no futuro, ela permanecerá central, à experiência humana, promovendo habilidades e registrando memórias.” (FISCHER, 2009, p. 278).

Na relação com os conhecimentos contextualizados, as crianças não apenas se apropriam deles, mas também se transformam por meio dessas apropriações. As transformações no/do homem e no/do mundo demandam adaptações, acomodações, reelaborações e análises que apenas se concretizam por intermédio da contextualização. Smolka (2017, p. 36), ao discutir sobre a dimensão discursiva da alfabetização, afirma que

[...] o modo de conceber a ontogênese na história e na cultura faz diferença nas relações de ensino. A ontogênese é assim, o lócus por excelência das (trans)formações históricas: participando ativamente das práticas sociais, apropriando-se da cultura, as crianças a (e se) transformam.

Nessa perspectiva, a alfabetização discursiva considera o sujeito histórico e cria, por isso, melhores condições para a sua apropriação e para a transformação do sujeito. Em relação ao conhecimento sobre a língua escrita, como ferramenta utilizada nas diversas relações humanas com possibilidades de modificar e ser modificada, essa contextualização pode ser considerada imprescindível aos sujeitos que estão em processo de apropriação dessa nova forma de linguagem. Por meio dela, poderão se transformar e ainda transformá-la, uma vez que “a escrita muda à medida que a humanidade se transforma. É uma dimensão da condição humana.” (FISCHER, 2009, p. 10).

Chartier (2002, p.122-123), ao tecer uma análise sobre uma possível morte ou transfiguração do leitor, e ao analisar a revolução das modalidades de produção e de transmissão de textos, ressalta a responsabilidade das novas gerações:

A observação não é destituída de importância nos debates estabelecidos quanto aos efeitos que a disseminação eletrônica dos discursos já tem, e terá mais ainda no futuro, sobre a definição conceitual e a realidade social do espaço público, no qual se permutam as informações e em que se constroem os saberes (cf. Nunberg, 1993). Num futuro que já é o nosso presente, esses efeitos serão o que, coletivamente, dele saberemos fazer. Para o melhor ou para o pior. Tal é hoje nossa responsabilidade comum.

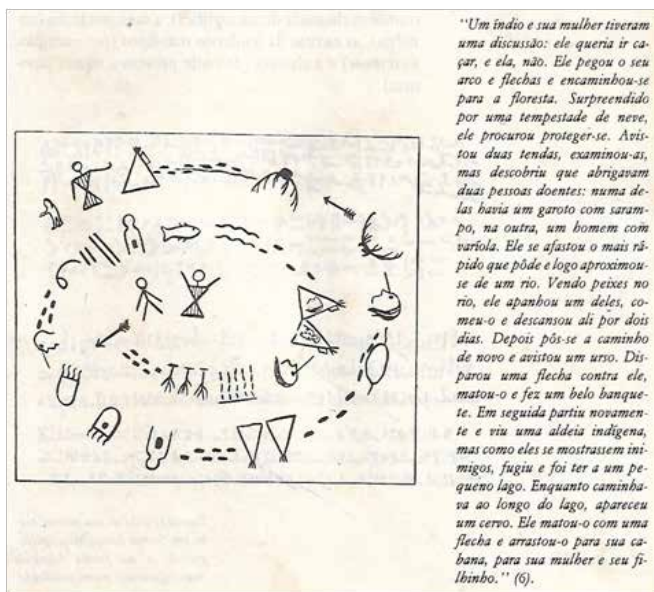
O ensino sobre a origem da língua escrita pode apresentar, para os sujeitos das novas gerações, a possibilidade não somente de acesso ao conhecimento histórico produzido, mas ainda de compreensão da atual configuração da sociedade e futuramente das diferentes formas que ela possa tomar, conscientizando-os ainda sobre a importância dessa forma de linguagem como uma necessidade humana. Vigotski (2009, p. 314), em seus estudos sobre a formação dos conceitos científicos na infância, evidenciou que, diferentemente da linguagem falada, em que “[...] não há necessidade de criar motivação para a fala”, na escrita esses motivos precisam ser estimulados. De acordo com o autor,

[...] até o início da idade escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se até afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção

extremamente vaga da utilidade que essa função possa ter para ele. (VIGOTSKI, 2009, p. 314).

Considera-se necessário não apenas o estímulo à escrita, mas também a criação da necessidade de sua utilização no contexto das relações humanas. Na busca pela aproximação dos sujeitos à história da escrita, na sequência, foi apresentada aos alunos a proposta de eles observarem um exemplo de escrita também da fase pictórica, com sua respectiva interpretação, de construir o registro de uma mensagem por meio de desenhos e, posteriormente, de trocarem com um colega para que pudessem “decifrar” a mensagem recebida, conforme mostram as imagens abaixo.

Figura 3 – Exemplo apresentado de escrita da fase pictórica



Fonte: CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*, 1995, p. 107.

Figura 4 – Mensagem construída pelo aluno com sua respectiva interpretação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 5 – Mensagem interpretada por outra aluna

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa atividade permitiu a discussão sobre a funcionalidade da escrita. Após a apresentação das ideias que os alunos tentaram transmitir por meio de seus desenhos e os diferentes entendimentos elaborados a partir deles, ficou elucidada a importância da utilização da escrita para a troca dos pensamentos humanos, no ato da interação verbal. A discussão sobre a funcionalidade da escrita por meio da situação experienciada pela turma apresentou a possibilidade de reflexão, bem como a discussão sobre os motivos que impulsionaram a humanidade a evoluir nessa direção, com o seguinte questionamento: por que usar letras e sinais gráficos e não desenhos para se comunicar?

Para as crianças, a busca pela resposta a essa pergunta se apresentou muito instigante e ao mesmo tempo pertinente, pela evidência que elas nos apresentam, cotidianamente, de que nessa fase de seus desenvolvimentos se encontram mais ligadas ao desenho do que à escrita. No entanto, por meio de atividades como essa, que foi perpassada pela experimentação e discursividade sobre o processo de representação do pensamento, é possível que a criança entenda como a origem e a evolução da escrita foram fundamentais para o desenvolvimento da vida humana.

Fischer (2009, p. 20) destaca que a pictografia transmitia “[...] valores fonéticos representando objetos específicos e assim promovendo a identificação com a fala.” E de acordo com Bajard (2006), no decorrer dos tempos, os signos usados na escrita pictográfica deixaram de representar a fala e tornaram-se ideográficos. Esse tipo de linguagem, “[...] é um sinal prático que não representa determinado som ou letra, e sim uma ideia. Essa escrita, também chamada simbólica, é encontrada entre todos os povos primitivos.” (DONATO, 1951, p. 15). No entanto, com o decorrer dos anos, esses sinais se tornaram insuficientes. De acordo com Donato (1951, p. 15), com o tempo foi surgindo

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

Com a combinação desses sinais, a escrita foi se definindo e possibilitando, cada vez mais, a formação do pensamento humano até os dias de hoje, em que a escrita pode ser definida como indispensável nas sociedades letradas. Fischer (2009, p. 278) ressalta

Ainda que imperfeita, a escrita se tornou uma expressão indispensável da nossa espécie social, quando começamos a nos aventurar para além dos limites conhecidos. Assim para deixarmos uma marca na criação que comunique uma forma de pensamento – esse impulso caracteriza não apenas nós, mas também nossos antecedentes imediatos de dez mil anos atrás. À medida que a escrita continua a servir e avançar a humanidade com milagres multiformes está definindo e criando uma nova humanidade.

Nessa perspectiva de identificação da necessidade de uso da escrita, as discussões foram direcionadas para que os alunos percebessem que, mesmo o desenho tendo ocupado importante papel na origem e no desenvolvimento da escrita, suas naturezas se diferenciam. Muitos alfabetizadores têm a falsa ideia de que, quando a criança já escreve, ou ainda copia, tem o total domínio da escrita e também da leitura. Essa ideia advém da concepção de que a língua seria somente um código e que, dessa forma, o que é codificado também é decodificado. Diferentemente dessa concepção, no processo de alfabetização dialógica, compreende-se que o ensino dos atos culturais de ler e escrever, atos que se cruzam na linguagem escrita, podem e devem ser apropriados para o desenvolvimento do psiquismo humano, da formação humana, em vez de serem concebidos como simples domínio de sons e sinais desconectados de um contexto. Dangió e Martins (2015, p. 212) reafirmam esse mesmo pensamento e consideram o processo de alfabetização da seguinte forma:

[...] a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança [...].

No contexto das relações humanas, a linguagem escrita é o núcleo do ato da leitura, assim como do ato da escrita, e é entendida como instrumento utilizado de forma viva para a formação humana. Dessa forma, por meio do seu uso, os sujeitos serão capazes de se transformarem. Assim como discutem a leitura, as autoras acima analisam também o processo de escrita. Segundo Dangió e Martins (2015, p. 212),

[...] criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura [...].

Nessa perspectiva, os atos de ler e escrever podem ser concebidos como dois processos que cumprem seus papéis sociais e vão muito além do simples ato de reconhecimento de sons e traçados de letras. A leitura e a escrita são ferramentas da linguagem humana empregadas nas mais variadas formas de relações em situações complexas. Por isso mesmo, considera-se que elas não podem ser ensinadas e aprendidas como recursos limitados e reduzidos a simples atos mecânicos.

Foi na busca por uma alfabetização mais ampliada, contextualizada e discursiva, que considerasse a linguagem como proporcionadora de transformação e autotransformação, que as crianças foram cotidianamente chamadas a se posicionarem, a expressarem seus conhecimentos, percepções e entendimentos. Ao serem indagadas sobre as suas experiências com a escrita, foi possível verificar, pelas respostas, que ela já fazia parte de suas vidas nos mais variados contextos. Os suportes e dispositivos mais apontados por elas foram: *placas, outdoors, livros, TVs, tablets, celulares, rótulos de produtos, painéis, anúncios e nomes de lojas comerciais*. Esses dados apenas reafirmaram a convicção de que a cultura escrita se materializa para a criança contemporânea nas mais variadas situações cotidianas, com a criação de hipóteses e noções prévias sobre seu funcionamento. Jolibert (1994, p. 44) aponta que

[...] as crianças não tem esperado por nós para questionarem livremente o escrito: na rua, em casa, até na escola, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrinas das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios, os jornais, as histórias em quadrinhos, as obras de literatura infantil, etc. Elas fazem isso a partir de indícios que vão desde ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados.

As afirmações da autora permitem a reflexão sobre a potencialidade que a alfabetização assume ao oferecer acesso aos materiais gráficos e escritos para as crianças, concomitantemente a um trabalho que ofereça situações com diálogos reais. Por meio de um trabalho contextualizado e significativo com os textos, elas poderão estabelecer relações, questionar, expor opiniões, criar, refutar ou

confirmar hipóteses, obtendo impressões e realizando suas próprias leituras sobre escritas e imagens.

Na sequência, foi projetado para os alunos um documento chamado *Curiosidades sobre a escrita*, com iluminuras, de letras do alfabeto na ordem convencional e na ordem apresentada nos teclados dos computadores e, ainda, diferentes possibilidades de digitar textos com variadas fontes (tipos de letra). As iluminuras atraíram muito a atenção dos alunos, especialmente pelo aspecto da produção das imagens, pelas cores utilizadas nas pinturas e por seu tamanho reduzido. Ao visualizarem a projeção de alguns exemplos de letras capitulares, especialmente as letras B e A, alguns alunos que tinham o nome iniciado por essas letras sentiram-se em destaque:

- A. B.: *Que lindo! A letra B é a mais bonita de todas!*
P.: *Você acha, B.? Por quê?*
A. B.: *Porque tem esse rei com o livro na mão e eu achei bonito!*
A. A.: *Não é por isso, não! Ela gostou do B só porque é a letra do nome dela!*
P.: *Será? O que você acha disso, B.?*
A. B.: *É por isso também! Mas eu achei ela mais bonita, porque eu acho rei e rainha elegantes!*
A. A.: *É, a B tem o rei e a rainha, mas a A também é bonita!*
(Nota de campo: 18/02/2016).

Figura 6 – Apresentação dos exemplos de iluminuras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa situação estimulou a reflexão sobre a possibilidade de os sujeitos atribuírem um valor diferenciado às letras utilizadas na grafia de seus nomes, e essa hipótese foi sendo reafirmada no decorrer das atividades posteriores. Durante a apresentação das letras do alfabeto, em sua ordem convencional, foram exemplificadas diferentes aplicabilidades dessa ordem na organização de diferentes suportes utilizados pela humanidade, tais como: listas telefônicas,

agendas, dicionários, dentre outros. Já em relação ao teclado do computador foi realizada a comparação entre as duas diferentes ordens. Nesse momento, ficou evidente que muitos alunos já tinham acesso ao computador em casa, na casa de familiares ou ainda em instituições de assistência social nas quais ficavam no contraturno escolar.

Figura 7 – Comparação da ordem alfabética com a ordem apresentada no teclado do computador



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, foi também projetada a imagem do teclado do computador, e chamou-se a atenção para os sinais gráficos que dele fazem parte, pertencentes à escrita. Entendeu-se que, mesmo ainda no início do trabalho, seria importante que os alunos conhecessem a presença desses sinais, uma vez que eles, da mesma forma que as letras, desempenham funções importantes na constituição da escrita e fundamentalmente na construção dos sentidos. Como o acesso a esses sinais nos dispositivos móveis se dá por meio do toque, diferentemente do teclado físico do computador, essa diferença também foi ressaltada. Da mesma forma, a tecla do espaço, que possibilita a separação ou ainda a constituição das palavras, foi também destacada.

Todos os caracteres, tanto as letras como os outros sinais gráficos, foram considerados no trabalho como unidades significativas da língua, uma vez que “a troca de um caractere por outro tem efeito sobre o significado: completa a palavra, transforma-a ou a destrói. É assim que a palavra *mãe* se transforma em *mão* pela troca do /e/ pelo /o/, sem pedir ajuda à fonologia e sem alterar o /ã/.” (BAJARD, 2014, p.192, grifos do autor). Sendo assim, os caracteres, para além de simples sinais gráficos, vinculados às partes maiores da escrita (palavra, frase e texto) constituem unidades de valor. Com o intuito de exemplificar as diversas possibilidades de digitação em diferentes tipos de letra, foi apresentado um mesmo texto em várias fontes. O texto selecionado e projetado foi *Aula de leitura*, de Ricardo Azevedo. Cada aluno recebeu o texto impresso em uma fonte diferente.

Na sequência, foi trabalhado o livro *ABC*, de Tatiana Belinky, para que a classe o apresentasse de forma dramatizada para as demais turmas de 1º ano. Na obra, a autora, juntamente com a ilustradora Giselle Vargas, relaciona

de forma muito criativa as letras do alfabeto com nomes de bichos, lugares, dentre outros elementos. Para essa apresentação, foram confeccionadas medalhas com as letras do alfabeto e placas com as palavras do livro para que cada um pudesse representá-las na dramatização. No entanto, no momento de distribuição das letras aconteceu um fato que chamou a atenção. Os alunos, ao perceberem que as letras seriam entregues, começaram a solicitar a letra inicial de seus nomes, mas havia vários nomes iniciados pela mesma letra e isso se tornou motivo de disputas e conflitos. Como forma de amenizar as discussões, foi adotada a estratégia de colocar os alunos na ordem da lista de chamada, ou seja, na ordem alfabética, para receberem as letras na mesma ordem, porém muitos continuaram a solicitar a troca de letras com os colegas em diferentes momentos anteriores à apresentação.

Figura 8 – Apresentação do livro ABC da Tatiana Belinky



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse movimento demonstrou, novamente, que os alunos atribuem às letras iniciais de seus nomes um sentido diferenciado em relação às demais letras do alfabeto. Em virtude desse fato, acredita-se que a maioria das crianças, ao chegar ao 1º ano do Ensino Fundamental, já tem uma relação estabelecida previamente na escola ou em outros ambientes com a representação gráfica do próprio nome. No caso das crianças da pesquisa, como vieram da educação infantil oferecida pela própria escola-campo, todas já tinham vivenciado diferentes situações que possibilitaram a visualização e a escrita de seus nomes nos mais variados materiais e atividades cotidianas. Portanto, já tinham uma relação prévia com a grafia deles, dentro e fora da escola.

Por meio dessas experiências que envolvem a escrita de seus nomes, acredita-se que os alunos constroem um sentido peculiar com as letras que

os compõem. Ao visualizarem a letra inicial de seu nome, as crianças não reconhecem apenas um sinal gráfico com seu significado específico, mas, de forma marcante, a indicação de seu sentido, carregado de emoções, sensações, percepções ligadas ao sentimento até de pertencimento e construído em suas relações com o grafema contextualizado na palavra, na frase e no texto. Arena (2013), ao analisar manifestações infantis no ato de apropriação da linguagem escrita, atribui à letra o estatuto de unidade quando “vinculada a uma palavra, a um enunciado ou a um discurso”. De acordo com o autor,

O significado da palavra e o sentido construído confeririam à letra o seu estatuto de unidade. Fora disso, estaria destinada a ser um elemento. Conceder a ela o estatuto de letra como unidade, portanto com função, é lidar com a complexidade da aprendizagem da língua escrita. Por essa razão afirma Vigotski (op. cit., p. 313) que, “como mostram as investigações, é exatamente esse lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada, que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita. (ARENA, 2013, p. 113).

Em consonância com o autor, acredita-se que a preferência manifestada pelos sujeitos pela letra que inicia seus nomes não se dá pela simples grafia de um elemento, mas pelo sentido, formado por um contexto, que essa unidade carrega, no caso do seu nome, que é único, significativo e especial. Se, antes de sua entrada na escola, a criança fosse desprovida de qualquer relação com seu nome, certamente a letra para ela não teria importância.

Considera-se pertinente a reflexão sobre a necessidade de o ensino da escrita valorizar o pensamento infantil sobre essa forma de linguagem em seus processos de construção de sentidos. Infelizmente, o que presenciamos em alfabetização são experiências que desvalorizam os conhecimentos das crianças. São, frequentemente, experiências desprovidas de sentidos, com ênfase nos sons, que dão às crianças a falsa ideia de que a única função das letras existem é a representação da sonoridade, menosprezando a função da escrita, ou seja, a criação de sentidos, tanto por quem escreve, quanto por quem lê. Ainda de acordo com Arena (2013, p.113),

[...] as letras, pelas razões encontradas em Vigotski (op. Cit.), não teriam apenas a função única e incontestável de representar o fonema, mas, como unidade, participaria da construção dos sentidos e, por essa mesma razão, pode exercer funções múltiplas que levam uma criança, no processo inicial de alfabetização, a fazer escolhas que não coincidem com a expectativa docente, sempre à espera de uma correspondência grafema-fonema convencional.

Ao ingressarem na escola, as crianças já têm um percurso de experiências com a escrita, que não podem ser ignoradas pelo alfabetizador. Ao contrário, se fossem bem aproveitadas, propiciariam uma alfabetização significativa. Acentua-se a convicção de que os métodos de alfabetização de abordagem sintética, que priorizam a decodificação, como o fônico, além de não contribuírem para o processo de criação de sentido, prejudicam a formação de leitores. Bajard (2006, p. 503) alerta:

Nessa necessidade de extrair a pronúncia antes do sentido, de decodificar a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior. O método adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é à toa que a criança dedicada apenas à decodificação – isto é, a uma atividade que opera fora de qualquer significado – apresenta dificuldades para elaborar o sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais.

Ao contrário de considerar a língua escrita como transcrição do oral, o estudo partiu do entendimento de que a língua escrita é, fundamentalmente, ideográfica e autônoma. Por meio dessa consideração, tem-se a convicção de que todos componentes da língua escrita, inclusive as letras e outros sinais gráficos (til, crase, dentre outros), são unidades significativas. Entender a autonomia da língua escrita em relação à oralidade exige a compreensão sobre as diferenças existentes entre as duas linguagens. Ambas se diferenciam pela natureza de suas unidades constitutivas e que remetem ao que Bajard (2014) considera como códigos distintos: o fonográfico e o tipográfico. Segundo Bajard (2014, p.192),

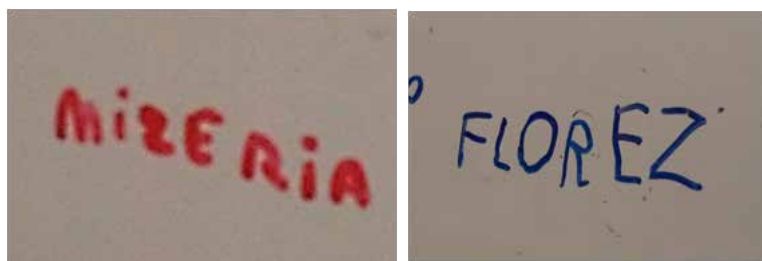
O caractere se torna assim, *a menor unidade visual capaz de acarretar uma mudança de significado*. Essa abordagem acaba reintroduzindo o sentido na unidade elementar da escrita. Se tanto o /h/ quanto /c/ podem conferir à concatenação de caracteres /*omem*/ o estatuto de palavra – *homem* ou *comem* -, é coerente atribuir a função semântica – como ocorre no /h/ - também ao valor visual do /c/. Se todos os caracteres se endereçam ao olho, apenas uma parte deles se remete aos sons. O código fonográfico é um subconjunto do código tipográfico, ou seja, ortográfico. (Grifos do autor).

Torna-se totalmente inviável o ensino da língua escrita de forma dependente da língua oral, uma vez que na língua escrita materna não há correspondência biunívoca entre os sons e os sinais gráficos. Para que os sinais correspondessem às unidades sonoras, necessário seria que houvesse apenas um grafema para cada fonema, o que não ocorre nas convenções da nossa língua. Temos

diferentes letras que representam um mesmo som, como é o caso do fonema /s/ (*almoço, missa, excesso, cedo, auxílio...*) e diferentes fonemas representados convencionalmente pela mesma letra, como é o caso da letra **X** (*táxi, exército, xadrez, exclusivo...*).

A título de exemplo foram selecionadas amostras de escritas de palavras realizadas no contexto da alfabetização discursiva que, apesar de serem convencionalmente grafadas com a letra **S**, suas pronúncias sugerem o uso de outras letras, como pensaram os sujeitos que as representaram nas imagens abaixo.

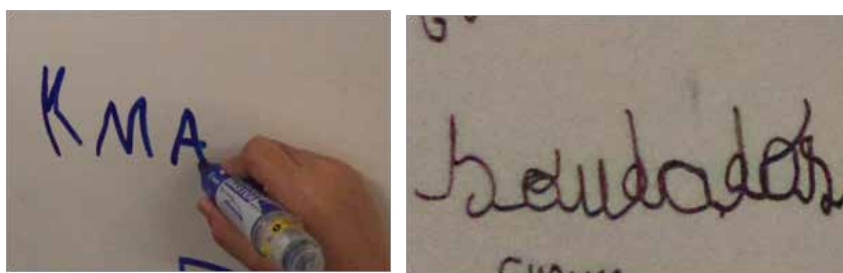
Figura 9 – Representação das palavras: *miséria e flores*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao observar as tentativas infantis na fase de apropriação da língua escrita, fica explícita essa falta de correspondência entre som e letra no sistema de escrita alfabético. Se as crianças se basearem na correspondência letra/som para escrever as palavras, inevitavelmente cometerão erros de ortografia que serão completamente justificáveis, como se pode ver nos exemplos.

Figura 10 – Representação das palavras: *cama e soldado*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em razão dessa falta de correspondência entre a representação gráfica da língua e sua pronúncia, ficam reconhecidos aspectos da autonomia da escrita em relação ao oral. De acordo com Ferreiro (2004, p. 140),

Não há correspondência unívoca entre letras e fonemas (nas diferentes escritas alfabéticas, há poligrafias para o mesmo fonema e polifonia para um mesmo grafema). Não há correspondência unívoca entre as

segmentações do escrito – as palavras gráficas – e os morfemas. A maiúscula e o ponto segmentam orações, entidades que só têm realidade na escrita.

Além da falta de correspondência entre letra e som, existem elementos da fala que jamais estarão presentes na escrita, e outros aspectos convencionais da língua escrita que, conforme a exposição da autora, só têm realidade na escrita. Por todas essas ambiguidades da língua escrita, entende-se que na alfabetização deva ser prioritária a interação da criança com os aspectos gráficos de forma independente do som. A alfabetização aqui defendida valoriza fundamentalmente o mundo gráfico.

Foi pensando na importância da escrita na sua forma mais comum nos contextos sociais, com todas as suas ambiguidades, e nos estudos de teóricos como Bajard (2014), Bernardin (2003), Arena (2013) sobre a natureza da leitura, que se optou pela apresentação de todos os textos em dupla caixa, tanto nessa contextualização inicial como em todo o decorrer do processo. As letras apresentam muitas variações gráficas que podem confundir a criança que está no processo de apropriação da escrita, quando o professor não lhes apresenta essas variações todas ao mesmo tempo. Para explicitar esse aspecto, tomam-se os exemplos de Cagliari (1995, p. 97),

De fato **A** é tão diferente de **a** quanto **p** é diferente de **m**, por exemplo; **p**, **b**, **d** e **g** são muito mais semelhantes entre si do que **b** e **B**, **g** e **G** etc. Vivemos num mundo onde a escrita se realiza através de muitos tipos de alfabetos. Como aprendemos a ler todos eles, não tomamos consciência dessa realidade. Para nós, adultos, qualquer **A** é **A**, seja ele escrito como for. Quando a criança começa a aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras. Com o tempo acaba aprendendo indiretamente o que a escola pretende. O grande problema nesse caso é que **a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever**, joga com a criança sem lhe ensinar as regras do jogo. (Grifos do autor).

É importante que desde o início da alfabetização as crianças tenham contato com a escrita em caixa dupla, que todo o material selecionado para o desenvolvimento do trabalho seja apresentado a elas da forma como circulam socialmente. No contexto das orientações sobre a utilização do caderno, foi explicitado para os alunos que a escrita seria registrada no sentido convencional. Aspectos do vídeo *História da escrita* foram retomados por apresentar escritas na vertical, desenvolvidas pelos povos de países orientais.

A oralidade e a escrita: distintas formas de linguagem

Por ter o objetivo de desenvolver um viés discursivo de ensino em que os textos seriam a matéria primeira de referência, além da contextualização da história da escrita, conforme descrito acima, considerou-se fundamental também oferecer às crianças a experiência de diferenciarem a língua oral da escrita. Foi idealizada uma sequência de atividades comparativas entre as duas formas de uso da língua¹ por meio de textos orais e escritos produzidos pelos próprios sujeitos. Inicialmente, foi feita uma seleção de algumas situações cotidianas vivenciadas pelas crianças, filmadas enquanto se expressavam oralmente. Foram situações de expressão oral que fizeram parte da rotina da turma, tais como breves relatos sobre o final de semana em roda de conversa, a opinião a respeito de uma apresentação e um recado concernente a algo que ocorreria na escola.

Após a escolha dessas situações, os textos orais, registrados nas filmagens, foram transcritos, para manter na escrita todos os elementos da oralidade expressos pelas crianças, tais como pausas, repetições, prolongamentos e toda a imprevisibilidade e redundância da oralidade. Ao todo foram selecionadas e transcritas quatro situações, distribuídas em seguida para a turma, dividida em quatro grupos de quatro ou cinco alunos. Na distribuição, os alunos sabiam que o trecho recebido representava uma fala que eles haviam ouvido na escola recentemente, e que o objetivo da atividade era tentar entender do que se tratava aquela mensagem escrita, identificando qual era a situação de referência, ou seja, do que se tratava aquele texto que era oral na origem, mas tornado gráfico em seguida. Pensando em relações com o outro nesse processo, a divisão das crianças foi organizada de forma que cada grupo contasse com crianças que se encontravam em diferentes momentos do processo de alfabetização.

Figura 11 – Leitura do texto oral transcrito



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

¹ Esse trabalho foi idealizado tendo como inspiração as atividades de retextualização propostas por Luiz Antônio Marcuschi em seu livro *Da fala para a escrita*.

Posteriormente, cada grupo expôs para a turma a sua particular atribuição de sentidos ao texto.

Figura 12 – Registro de uma das apresentações



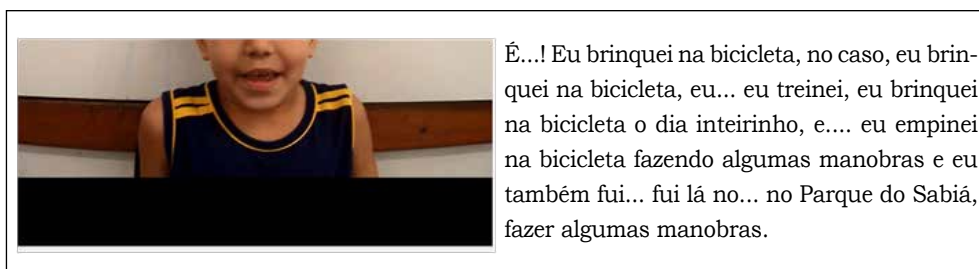
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a apresentação de todos os quatro grupos, foram projetadas para a turma as filmagens referentes às situações com as respectivas falas. Ao assistirem às filmagens, as crianças ficaram muito surpresas, pois viram que eram trechos de falas que haviam sido verbalizadas por elas, mas que, no momento de tentativa de leitura nos grupos, não conseguiram identificar. Foi então esclarecido que, quando se faz a tentativa de transcrever para a escrita algo que fora falado, jamais uma forma será igual à outra, pois a escrita e a fala são dois modos distintos de uso da língua. Ressaltou-se também que ambas são de extrema importância para as relações humanas, mas cada uma delas tem a sua especificidade. Marcuschi (2010, p.17), a esse respeito, afirma que

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações linguísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Na sequência foi escolhido, pela turma, um dos textos orais transcritos para coletivamente ser realizada a sua reestruturação para a forma convencional de escrita. Para a efetivação dessa atividade, foram novamente retomadas, sob a forma de projeção, tanto a filmagem da situação oral selecionada, como a sua respectiva transcrição, para que a turma reestruturasse o texto oral transcrito. O texto abaixo, referente ao depoimento do aluno **A**, é o que foi selecionado para a reflexão coletiva, e sua transcrição já havia sido distribuída e discutida por um dos grupos.

Figura 13 – Registro da filmagem e sua respectiva transcrição



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No momento em que a leitura foi realizada, as crianças do grupo foram questionadas sobre o que o texto dizia. Elas então responderam que só sabiam que era alguém *que gostava muito de bicicleta e que estava treinando!* No momento posterior, a turma toda foi chamada a reestruturá-lo. O processo de reestruturação passou por diversas substituições, adequações de termos, supressão de repetições, inserções de sinais e novas palavras para ajudar o leitor a entender o texto e o contexto envolvido em sua produção. Para isso, as crianças foram alertadas de que o depoimento poderia ser considerado um relato oral, então, seria feita a tentativa de aproximar o relato oral de um relato escrito sem perder a sua essência, sua ideia principal ou ainda seu sentido. Essa experiência foi muito profícua porque possibilitou a percepção de algumas das diferenças entre as duas práticas.

O processo de reestruturação coletiva passou por diferentes versões e suscitou diferentes reflexões. Após as várias tentativas, o texto foi finalizado conforme demonstram a seguir as duas últimas versões:

Quadro 1 – Penúltima versão do processo de reestruturação

No dia 3 de março de 2016, o aluno A. contou para os coleguinhas na roda de conversa sobre o seu final de semana. Ele contou que brincou, o dia inteirinho, com a sua bicicleta e treinou e fez muitas manobras com ela. Ele também contou que foi no Parque do Sabiá.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Quadro 2 – Última versão do processo de reestruturação

No dia 3 de março de 2016, o aluno A. da Escola de Educação Básica da UFU falou na roda de conversa para os coleguinhas do 1º ano “C” sobre o seu final de semana. Ele contou que brincou, treinou e fez muitas manobras com a sua bicicleta e também que foi no Parque do Sabiá, nesse dia.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Especialmente as repetições chamaram a atenção da turma, tanto do pequeno grupo que fez a tentativa de interpretação da transcrição digitada, quanto da turma toda ao assistir a filmagem, conforme revelam as falas no momento de sua projeção:

A. G.: *Nossa, repetiu demais ‘bicicleta’!*

A. P.: *Repetiu mesmo, toda hora ele falou ‘bicicleta’!*

A. A.: *Foi mesmo, bem que ele falou que brincou com ela o dia inteiro, porque ele fez tudo com a bicicleta.*

(Nota de campo: 09/03/2016).

Os alunos foram alertados que repetimos as palavras ou ainda retomamos expressões e ideias nas conversas informais do dia a dia e nessas situações não percebemos as repetições. Foi projetada novamente a situação de relato da aluna I, também sobre o final de semana, que também apresentou várias repetições. Ao abordarem os fatores constitutivos da atividade conversacional, Fávero, Andrade e Aquino (2005, p. 21) esclarecem algumas características de textos conversacionais que diferenciam a língua falada e a língua escrita:

Dado o caráter de imprevisibilidade em relação aos elementos estruturais, o texto falado deixa entrever plenamente seu processo de organização, tornando-se possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais. Dessa forma, observam-se nessa modalidade de texto muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições etc., de onde se deduz que, se o sistema da língua é o mesmo, tanto para a fala quanto para a escrita, as relações sintáticas são de outra ordem.

Além da repetição da palavra *bicicleta*, outro aspecto que chamou a atenção das crianças, na situação analisada, foram as pausas realizadas entre as

palavras, marcantes no texto oral, nos momentos de organização do pensamento e escolha das palavras. No entanto, esse aspecto só foi percebido pela turma no momento da projeção da filmagem. Somente ao assistirem o depoimento, as pausas foram percebidas, pois, apesar de terem sido inseridas reticências na transcrição com o intuito de apresentar as pausas expressas, as crianças ainda não conheciam a função desse sinal.

A retomada da projeção demonstrou alguns aspectos envolvidos no processo da oralidade e, como a pausa foi o aspecto que mais chamou a atenção, ela foi a mais discutida, juntamente com a reafirmação a respeito da diferença do texto oral em relação ao escrito, conforme algumas falas demonstraram após nova projeção do depoimento oral do aluno:

A. H.: *Que engraçado! Ele para toda hora!*

P.: *Então! É porque nesses momentos o A. devia estar pensando e tentando se lembrar de como nos contar sobre tudo que ele havia feito, foi isso, A.? Você se lembra no que pensava quando disse isso?*

A. A.: *Eu queria falar, quando você estava filmando, tudo que eu tinha feito com a bicicleta, só que eu esqueci que tinha ido também no Parque do Sabiá, aí depois eu parei e lembrei que tinha ido no parque, aí eu falei!*

P.: *Então, quando estamos falando as palavras, elas saem numa sequência uma após a outra e, quando estamos falando de algo que já passou, fazemos ao mesmo tempo o esforço de lembrar e às vezes precisamos dessas pausas na fala. Isso acontece não é só com o A., não, com todo mundo é assim. Mas então, quando eu fui passar o que o A. falou para a escrita, para mostrar que tinha essas paradas na fala dele, eu coloquei esses três pontinhos, que se chamam reticências, que dão ideia, na verdade, de continuação, de que a fala ainda vai continuar e pode ser de tempo também, assim como a vírgula, mas, como era um tempo maior do que a pausa da vírgula, eu preferi colocar as reticências. Mas, mesmo assim, mesmo se vocês soubessem já o que eram as reticências, não teria como saberem quanto tempo o A. ficou sem falar nada apenas com a leitura do texto; somente quando assistiram ao vídeo com a fala dele é que deu para saber como é esse tempo, não é mesmo? Já quando ele fala: “empinei na bicicleta fazendo algumas manobras”, ele diz tão rápido que parece ser tudo junto, mas aqui, na escrita, se não dermos os espaços entre as palavras, não tem como quem for ler entender o que está escrito. Estão vendo como o que a gente fala é diferente do que a gente escreve?*

(Nota de campo: 09/03/2016)

Com as formas discursivas derivadas a partir das identificações das particularidades tanto do texto oral como do escrito, teve-se o entendimento de que o trabalho idealizado teve papel importante no início de seus processos de apropriação da língua escrita. Mesmo ainda estando presente na maioria dos

contextos escolares, a ideia de que existe uma relação da fala com a escrita na sua totalidade, essa forma de pensar a escrita, quando imposta às crianças, mais dificulta do que contribui para o processo de alfabetização. Assim, considera-se que a distinção entre as duas formas de língua nessa fase seja importante. Ferreiro (2004, p. 153), ao falar das relações de dependência e de independência entre a oralidade e a escrita, diferencia a fala da escrita afirmando que,

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

E ainda, segundo Bajard (2012, p. 12), a

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

Ao idealizar o referido trabalho comparativo, duas concepções constituídas a partir da leitura de Marcuschi (2010) ampararam o entendimento dessas diferenças. Apesar de as duas formas de linguagem, a escrita e a oralidade, serem diferentes formas de manifestação humana que podem se relacionar, uma não se sobrepõe à outra e também uma não representa a outra. De acordo com o autor, o homem se constituiu historicamente como um ser que fala por muito mais tempo do que como um ser que escreve, mas esse fato não é suficiente para embasar a concepção de que “[...] a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária.” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Nesse sentido, as duas formas de linguagem são de naturezas diferentes, cada qual com suas especificidades. De acordo com Bajard (1992, p. 38), existe uma certa relação entre a língua escrita e a língua oral, que não pode ser negada, mas essa relação é mínima quando se consideram os variados caracteres da escrita que não têm relação nenhuma com o som. De acordo com o autor,

A escrita existe há milhares de anos. Nascida da necessidade de transcrição do oral, ela se libertou e tornou-se uma outra representação da língua. Mantendo uma parcela de sua vinculação inicial com o oral, ao mesmo tempo conquistou sua autonomia em relação a este. A escrita funciona ao mesmo tempo como um sistema fonográfico e como um sistema ideográfico. Pode ser apresentada à criança em sua

relação com a língua oral e/ou como sistema que goza de autonomia em relação a essa última.

A relação do som com a escrita não é fiel em todo o sistema, na sua totalidade. “Sem contar que as correspondências entre os dois sistemas não esgotam o funcionamento nem da escrita, nem da fonologia [...]” (BAJARD, 2012, p. 86). Portanto, o trabalho da escrita de uma forma comparativa com a oralidade pode se caracterizar como uma possibilidade de diferenciação e valorização de ambas, com suas particularidades. Tanto a fala como a escrita permitem diferentes utilizações em variados contextos e situações, pois, assim como a fala tem suas particularidades, da mesma forma a escrita “[...] não pode ser tida como uma representação da fala [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Foi a partir desse entendimento que se considerou pertinente desenvolver um trabalho comparativo entre as duas formas de linguagem com as crianças que se encontram em processos de desenvolvimento da língua oral e de apropriação da língua escrita. Essa distinção deve estar clara para os alfabetizadores que, ao criarem situações como a descrita, poderão ampliar as diferentes percepções dessas duas formas distintas de linguagem.

Os estudos de Vigotski (2010) evidenciaram que, para a criança se apropriar da escrita, diferentemente do que ocorre com a fala, ela precisa tomar consciência da forma gráfica da língua, ou seja, “os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala.” (VIGOTSKI, 2009, p. 318). Por meio dessa evidência, o autor revela que, desde o início do desenvolvimento da língua escrita pela criança, estão presentes a consciência e a intenção, orientando esse processo.

Ao exemplificar com alguns elementos que se encontram numa modalidade da língua e não são possíveis de serem representados por outra em seu uso, Marcuschi (2010, p. 17) afirma que

[...] a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores, formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.

Além da oportunidade de diferenciação entre essas duas formas de linguagem, vale ainda ressaltar que a atividade proporcionou também a compreensão da importância do conhecimento do contexto, tão reafirmado no item anterior. Sem a contextualização do texto oral ou escrito, fica muito difícil o entendimento, a apreensão do sentido, do enunciado, do signo apresentado.

Mesmo nos textos orais transcritos, retirados do contexto da sala de aula e verbalizados pelas próprias crianças, elas não identificaram na forma escrita seus reais contextos de produção. Isso nos ajuda a pensar também nas atividades descontextualizadas que são propostas em escolas, e nas diferentes possibilidades de valorização e ampliação dos conhecimentos que as crianças já detêm do uso da língua ao iniciarem seu processo de escolarização.

Conclusão

Infelizmente ainda estão presentes, na atualidade, diferentes práticas alfabetizadoras descontextualizadas, desprovidas de discursividade, impostas às crianças. Muitas delas, mesmo partindo de textos, não os utilizam como mediadores em processos de troca de sentidos entre autor e leitor; ao contrário, eles são utilizados como pretexto para a aprendizagem da parte técnica da escrita, com a valorização de suas partes constituídas por seus respectivos sinais, com desprezo pela dimensão discursiva.

As interações sociais, estabelecidas pela fala e pela escrita, vivenciadas na alfabetização, podem e devem ser aproveitadas no processo de elaboração e transformação sócio-histórica dos sujeitos, em que seja considerado o valor do outro no processo de ensino-aprendizagem, em termos vigotskianos. A língua, num processo discursivo, se apresenta, com seus signos e enunciados, como mediadora para a transformação cultural, histórica e psíquica dos sujeitos. Essa forma de perceber a língua, pela fala ou pela escrita, contribui para a reflexão sobre a importância de um trabalho na alfabetização que valorize a dimensão discursiva.

A escrita e a oralidade precisam ser mais vividas do que decodificadas no interior das escolas. Como formas de trocas vinculadas à vida e às relações sociais que se estabelecem com o outro, podem e devem se constituir como ferramentas de transformação humana, acima de tudo. Foi em consonância com esse pensamento que nasceu a idealização dessa possibilidade discursiva de ensino da língua escrita.

Referências

ARENA, D. B. As letras como unidades históricas na construção do discurso. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2018.

BAJARD, É. Afinal, onde está a leitura? *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 83, p. 29-41, nov. 1992

- BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set./dez. 2006.
- BAJARD, É. *A descoberta da língua escrita*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- BAJARD, É. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1024>. Acesso em: 28 out. 2018.
- BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1995.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- DONATO, H. *A palavra escrita e sua história*. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951.
- DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>. Acesso em 23 nov. 2018.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V.; AQUINO, Z. G. O. A. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREIRO, E. Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In: FERREIRO, E. et al. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FISCHER, S. R. *História da escrita*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settini, Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*, São Paulo: Cortez, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.