

ESCOLHAS DE LETRAS NAS PRIMEIRAS ESCRITAS INFANTIS: FUNÇÃO E UNIDADE NO DISCURSO

CHOICES IN THE EARLY WRITINGS OF LETTERS FOR KIDS: FUNCTION AND UNITY IN SPEECH

Dagoberto Buim Arena¹
Adriana Pastorello Buim Arena²
Sonia Oliveira Santos³

RESUMO: O artigo trata, inicialmente, do ponto de vista teórico, o conceito de função na perspectiva de Vygotsky (2001), e de equivalência funcional do ponto de vista de Smith (1989) e os articula com a função da letra na construção das palavras em enunciados discursivos. Tendo como referência esses conceitos, são analisadas escritas de uma aluna no início da alfabetização em uma escola em cidade do interior do estado de São Paulo, em situação de escrita de cartas de correspondência pessoal, cujos dados foram coletados em 2009, com o objetivo de verificar quais letras são escolhidas pela aluna e por que são escolhidas para registro do discurso. O conceito de função em Vygotsky e o de equivalência funcional de Smith (1989), utilizados para a análise do *corpus*, permitiram constatar que as decisões da aluna se caracterizam pela diversidade de fontes e critérios e, se apoiam, sobretudo, na função que uma letra pode exercer na constituição da palavra no processo de enunciação, independentemente de sua correspondência fonética. A letra, utilizada como função, perderia sua condição de elemento estritamente técnico para atingir o estatuto de unidade de sentido, uma vez que é parte constitutiva do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Funções das letras. Enunciação.

ABSTRACT: The article deals, initially, from a theoretical point of view, the concept of function in the perspective of Vygotsky (2001), and functional equivalence from the point of view of Smith (1989) and articulates them with the letter function in the construction of words in discursive statements. Taking as reference these concepts, it was analysed writings of a student in early literacy at a school in a countryside city in the state of São Paulo, in a situation of writing letters of personal correspondence, whose data were collected in 2009 in order to determine which letters are chosen by the student and why they are chosen to record the speech. The concept of function in Vygotsky and the functional equivalence of Smith (1989) used for the analysis of corpus, revealed that the student's decisions are characterized by diversity sources and criteria, and rely mainly on the basis that a letter can have the constitution of the word, in the process of enunciation, regardless of their phonetic correspondence. The letter, used as a basis, would lose its status as strictly technical element to achieve the status of a unit of sense since is a constituent part of discourse.

KEYWORDS: Literacy. Functions of the letters. Enunciation.

¹ Doutor em Educação. Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências *Júlio de Mesquita Filho* UNESP/Campus de Marília. Grupo de Pesquisa: Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO). E-mail: arena@marilia.unesp.br

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Grupo de Pesquisa: Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO). E-mail: adriana@faced.ufu.br

³ Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Grupo de Pesquisa: Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO). E-mail: soniliver.ped@marilia.unesp.br

Introdução

Os trabalhos acadêmicos dados a público, na segunda metade da primeira década do século XXI no Brasil, abordaram, preferencialmente, temas vinculados ao conceito de letramento, de um lado, ou de aspectos de natureza histórica, de outro, relacionados aos conceitos de cultura escolar e de cultura escrita. Importantes contribuições têm sido fornecidas nessas áreas por destacados estudiosos brasileiros, tal como comprova os artigos agrupados neste número da revista. De outra parte, é possível observar que os estudos sobre a relação entre criança, professor, conhecimentos sobre o sistema linguístico e o potencial leitor ficaram eclipsados, ou aparentemente esgotados, após os desdobramentos das pesquisas de Ferreiro (1989) disseminados entre educadores e documentos oficiais brasileiros. Smolka (1993, 1994) e Abaurre (1997) já apontavam no início dos anos 1990, outros caminhos e decisões tomados pelas crianças que não as indicadas como regulares pelas pesquisas e trabalhos construtivistas. O movimento pendular entre a regularidade e a diversidade das decisões durante as tentativas de escrita, prevaleciam os estudos que repercutiam o primeiro, enquanto os resultados e reflexões sobre o segundo não foram devidamente considerados, pelo menos em documentos oficiais de formação de alfabetizadores.

Este artigo elege como referência de ponto de partida os trabalhos iniciais de Smolka (1993, 1994) e Abaurre (1997), e, por essa razão, envereda para a tese que defende a manifestação de decisões diferenciadas tomadas pela criança durante o ato de escrever, portanto de aprender a escrever, com a ajuda de um adulto, em situação discursiva, com o outro no seu universo de relações. Ao tomar como tese a diversidade, as reflexões se encaminham para o conceito de unidade, e da letra como unidade de referência e de decisão da criança no momento em que lida com a construção do enunciado, na perspectiva bakhtiniana, e apropriação do sistema linguístico. Ao encaminhar a discussão para o conceito de unidade, o artigo esboça a tese de que a referência para a tomada de decisão para a escolha da letra a ser grafada não passa regularmente pela correspondência fonêmica, mas se apoia, sobretudo, em algo abstrato, pouco percebido, ou seja, a função exercida pela letra na palavra e, certamente, no conjunto de todo o discurso.

Ao tomar a letra como unidade de significação, com função na palavra e no discurso, será preciso recorrer às observações de dois estudiosos: Vigotski (2001) e Smith (1989). O primeiro fornece reflexões sobre o conceito de unidade e de função; o segundo, sobre as letras e suas equivalências funcionais. Ambos, cada um a seu modo, podem auxiliar os novos pesquisadores de cenas de alfabetização, a compreender o que fazem as crianças e por que tomam certas decisões, aparentemente estranhas. Não se trata, contudo, de instrumentos definidores ou dogmáticos. O que este artigo objetiva é esboçar reflexões que ultrapassem as preocupações com o nome da letra, sua forma e a sua correspondência a fonemas, mas que podem se encontrar com um conceito abstrato, pouco estudado, a função, o papel, ou, dito de outro modo, cuidar de reflexões que fujam das regularidades para se encontrar as múltiplas funções, os múltiplos papéis protagonizados pelas letras.

Depois das reflexões teóricas iniciais apontadas no próximo tópico, o artigo esboçará análises de cenas de escrita construídas pelas relações entre uma criança de seis anos e uma bolsista, no contexto de um projeto de correspondência entre crianças de escolas situadas em diferentes cidades paulistas. Na relação entre esses produtores de sentido está a língua como enunciação e os leitores das cartas, os atribuidores de sentido a quem as cartas são endereçadas.

O conceito de unidade e sua relação com o todo

O que importa comentar, agora, é a tese de que uma unidade de um todo só é unidade desse todo ao preservar nela própria as propriedades do todo. Toma-se, aqui, o texto e os enunciados como o todo e a letra como parte desse todo.

Os trabalhos que analisam questões teóricas sobre alfabetização ou aulas práticas

desenvolvidas por professores costumeiramente destacam as informações fundamentais que deveriam ser ensinadas às crianças durante o processo de apropriação do sistema linguístico, entre elas o traçado da letra, o seu nome, algumas vezes confundido com o nome do fonema ou dos fonemas que a letra representa e a correspondência fonética. Não há referências à função, exceto pelo valor dado à posição inicial ou final que ocupa na palavra.

Como unidade da palavra, a letra teria, na sua construção, uma função a cumprir, uma posição a ocupar, uma relação a estabelecer com as demais, em ação dinâmica. Não seria, por essa razão, um elemento estritamente técnico. Essa função, nem sempre ensinada, porque não compreendida, acaba por ser descoberta pela criança quando reelabora os dados fornecidos pelo adulto que ensina. Deste modo, a letra com função preserva a propriedade do todo, da palavra, do significado, do discurso. Se esse processo de preservação da propriedade do todo não ocorrer, a unidade deixa de ser unidade desse todo da qual faria parte constitutiva. Desse modo, a consideração da função como objeto de estudo em alfabetização poderá acionar outras discussões de natureza pedagógica a respeito do ensino isolado da letra como elemento (e não como unidade) da palavra.

Em observações que fazia a conceitos piagetianos, Vigotski (2001) deixava entrever a importância da *função* das manifestações de linguagem porque, a partir delas se organizariam as próprias estruturas dessas manifestações. Esses dois conceitos e suas relações – *de função e de estrutura* - podem provocar perguntas que merecem alguma reflexão para a obtenção de respostas, mesmo que efêmeras e superáveis.

Antes de abordar diretamente o tema *função* desse ponto de vista, seria necessário anunciar indagações que norteariam o encaminhamento dos comentários iniciais deste artigo: Qual o conceito de unidade na linguagem para Vigotski? Qual é a importância do conceito de função para a compreensão das manifestações de linguagem em Vigotski? Haveria implicações pedagógicas para o ensino da língua escrita e suas manifestações?

Primeiramente, é preciso observar o que Vigotski afirma a respeito do conceito de unidade resultante de um processo de análise. Ensina o estudioso russo que

Subentendemos por unidade um produto de análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. (VIGOTSKI, 2001, p. 8)

Desta afirmação, algumas expressões merecem ser destacadas. A primeira é a que diz respeito à unidade como produto do esforço analítico do investigador ou do sujeito em sua dinâmica para conhecer o todo. A segunda destaca que as unidades, por serem unidades, não perdem as propriedades do todo, porque, se as perderem, deixam de ser unidades desse todo e passam para a categoria de elementos. Vigotski avança ainda mais para isolar esses conceitos ao analisar o pensamento verbalizado, isto é, o pensamento constituído por palavras, ao posicionar-se com uma pergunta que precede uma resposta contundente:

Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado. (VIGOTSKI, 2001, p. 8)

No trecho destacado, ao delimitar o pensamento verbalizado como objeto de análise, Vigotski faz emergir a importância do significado da palavra como unidade que preserva as propriedades do todo. Se neste trecho valoriza o significado como unidade, em outra passagem acentua esse modo de pensar ao afirmar que “fica evidente que o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método de análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra”. (VIGOTSKI, 2001, p. 10). Essas afirmações funcionam como introdução para o aprofundamento de estudos sobre outras unidades da palavra, como o fonema, na palavra oral, ou o grafema, na palavra escrita. Embora (para usar a própria linguagem vigotskiana) essas

unidades estejam vinculadas à parte exterior da palavra, e não à interna, do significado, acabam por vincular-se à unidade *significado* da palavra, porque os aspectos exteriores e interiores - as unidades materiais ou imateriais da palavra - podem preservar as propriedades do todo. Deste modo, em que situações o fonema, de um lado, e o grafema de outro, são unidades também desse todo que seria o significado da palavra? Antes, porém, de avançar em direção ao grafema e suas funções, que é o que interessa acentuar nestas reflexões, há que se examinar o que Vigotski (2001, p.15) escreve sobre o fonema e de sua função de preservação das propriedades do todo:

Assim, a unidade da fala vem a ser, no som, uma nova concepção não de um som isolado, mas de um fonema, isto é, uma unidade fonológica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala com função de significação. Tão logo o som deixa de ter significação e se destaca do aspecto sonoro da fala, perde imediatamente todas as propriedades inerentes à fala humana. Por isso, tanto em termos lingüísticos quanto psicológicos só pode ser fértil o estudo do aspecto fônico da fala que aplique o método de sua decomposição em unidades preservadoras das propriedades inerentes à fala enquanto propriedades dos seus aspectos fônico e semântico.

É esclarecedor o modo como Vigotski acentua o fonema como unidade do todo que envolve aspecto fônico e semântico da palavra. É possível entender que o som isolado de uma palavra – e da palavra em um enunciado – ou ainda em uma pseudo-palavra, tão empregada em testes de desenvolvimento de consciência fonológica – não se constitui como fonema, exatamente porque não preserva as propriedades da palavra. Deste modo, o que aparentemente parece ser descrito como fonema, no âmbito da fisiologia, deixa de sê-lo porque se torna um som vazio, desprovido de suas propriedades que o vinculam ao todo. Essa afirmação traz implicações pedagógicas incisivas em sala de aula por indicar que o trabalho isolado de um som e sua relação com uma letra pode ser a relação entre elementos não vinculados a um todo, e nem dele terem se originado, sem a possibilidade, portanto, de tornarem-se fonema e grafema. Isso quer dizer que aparentemente ensina-se fonema e grafema, mas na verdade o que está sendo ensinado é um elemento qualquer, sem categorização definida por não preservar o todo. São apenas som e sinal gráfico que não alcançariam o estatuto de fonema e de grafema. O fonema e o grafema, discutidos na palavra isolada ou na palavra em enunciado, podem ser considerados fonemas, porque o significado está a orientar e a organizar a escolha dos fonemas e dos grafemas, razão pela qual estas duas unidades preservam também o significado, não apenas os aspectos fônicos ou gráficos.

Outras indagações se sucedem. Se o fonema na língua oral somente é uma unidade se estiver vinculado ao todo, e esse vínculo somente se dá ao serem preservadas as propriedades desse todo, o que poderá ser afirmado a respeito do grafema, da letra a ser ensinada para a criança na fase de alfabetização? Como essa letra manter-se-á incontestavelmente como unidade preservadora do todo gráfico, do significado da palavra e do sentido criado pela relação entre elas? Em que situações a letra deixa de ser grafema e se torna um sinal desprovido de propriedades do todo? As respostas a essas questões podem estar no destaque que Vigotski (2001) dá à *função*, constitutiva e determinativa de outros conceitos como os de estrutura dos elementos da linguagem e de suas manifestações.

O pressuposto é que a letra não seria apenas um sinal gráfico ao vincular-se a uma palavra, e a palavra ao ser decomposta em unidades, tem na letra uma efetiva unidade por preservar nela as propriedades gráficas e semânticas do todo, isto é da palavra. Para preservar sua condição de unidade, a letra deveria preservar, durante o ato de escrever e de ler, a sua *função*. A *função* da letra não é ensinada pelo docente nas ações pedagógicas costumeiras, porque se trata de um conceito abstrato, de difícil apreensão por quem ensina e por quem aprende.

Vigotski (2001) discute a *função* nas manifestações da linguagem egocêntrica – conceito piagetiano por ele rediscutido – mas não a dirige para o grafema. Arrisco-me a dirigir a minha reflexão para dar valor à *função* da unidade *grafema*, isto é, da letra na palavra do enunciado.

Aparentemente a letra não teria *função*, mas creio ser este o caminho de ensino que poderá trazer implicações pedagógicas importantes, porque a letra ocupa um lugar na palavra, entre as demais, e opera, com elas, para constituir a palavra em um enunciado.

Representar o fonema talvez seja uma das funções da letra, mas não a única, nem mesmo a principal. Se sua função se articula com o significado, o seu ensino deve preservar essa função e, de outro modo, se exerce a função de sinal semiótico, cujas relações entre traços e espaços orientam a percepção pelo olhar, importante será o lugar ocupado na relação com as demais letras. É possível, nessa linha de raciocínio, compreender que a ação pedagógica geralmente toma consciência de uma única função, (como a função de representar um fonema) e a coloca como representante fiel de todas as demais, e a ensina como a operação intelectual global, ao invés de entendê-la como uma das múltiplas funções. Predominantemente, essa escolha é feita pelo critério da predominância da materialidade sobre o abstrato, uma vez que o dado material é visível (para os que veem), audível (para os que ouvem e veem) ou de percepção tátil (para os que ouvem e sentem), enquanto o dado abstrato exige, para sua apropriação, operações intelectuais que não se postam diante do controle de quem ensinam.

A relação entre *funções e propriedades* dos processos de linguagem, especificamente nas relações entre pensamento e discurso, é destacada por Vigotski (2001) para apontar a distinção entre a *unidade* do todo, que preserva a propriedade desse todo, e o *elemento*, aparentemente uma unidade pela sua existência material. Para argumentar, afirmava que

Procuramos mostrar que o método de análise daí decorrente [a de que pensamento e palavra seriam elementos autônomos, independentes e isolados] estava antecipadamente condenado ao fracasso por uma simples razão: para explicar as propriedades do pensamento discursivo como uma totalidade, ele decompunha essa totalidade nos seus elementos constituintes – em pensamento e linguagem – que não contêm as propriedades inerentes a essa totalidade – e, desta forma, fechava antecipadamente o caminho para a explicação dessas propriedades. (VIGOTSKI, 2001, p. 396)

Se a letra pode ser considerada como uma unidade da palavra, do todo, seguramente deve preservar, durante o ensino a propriedade do todo. Deste modo, a letra preserva também as funções da palavra, porque ela própria é uma unidade na construção das funções e das propriedades da totalidade. A esse respeito, Vigotski (2001, p. 397-398) explica

Por tudo isso, procuramos assumir outro ponto de vista, dando a todo problema outro enfoque e aplicando à pesquisa outro método de análise. Procuramos substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado, mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos não perde as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação, mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. A unidade a que chegamos na análise contém, na forma mais simples, as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade.

Neste trecho, é possível inferir que a letra pode ser um elemento ou uma unidade. Será unidade se estiver vinculada a uma palavra, vinculada a um enunciado, ao discurso, razão pela qual, a letra, como unidade, preserva, com ela, a materialidade e o significado constitutivos da palavra em um enunciado, mas não os preserva fora dela, porque se assim ocorrer, restará apenas a materialidade, destituída de sentido. A destituição de sentido destruiria o todo, portanto a palavra, que levaria a letra a ser considerada apenas um elemento e não uma unidade, apenas uma marca gráfica, não um grafema.

A equivalência funcional das letras

Ao comentar os aspectos visuais das letras – sua forma e seus detalhes – utilizados para sua identificação, Smith (1989) defende o pressuposto de que letras fazem parte da categoria de sinais utilizados para a construção das palavras. Suas reflexões acerca da identificação desembocam no conceito de equivalência funcional que será abordado logo a seguir. Por ora, todavia, seria conveniente analisar a letra como categoria e seus desdobramentos em outras categorias.

As crianças pequenas, desde cedo, são provocadas para estabelecer categorias com as quais podem compreender e organizar seu conhecimento a respeito do mundo em que vivem. Cedo também, aprendem a distinguir entre letras, que servem para escrever, e números, que servem para contar. Ainda logo, outras subcategorias são organizadas para abrigar as categorias *vogal* e *consoante*, nas letras, ou *par* e *impar*, nos números. As letras, subcategorizadas ainda mais, são enquadradas com nomes A, B, C, D, e os outros todos do alfabeto latino, em nosso caso. A questão que pode ser posta, ao seguir os princípios de Smith (1989), se refere aos critérios estabelecidos para essa categorização. Provavelmente, não seria a forma da letra, uma vez que, consultada as fontes do *Word*, seria possível encontrar numerosas letras **A** com traçados diferentes, e espaços contornados por esses traços, também diferentes, tanto em minúsculas como em maiúsculas.

Qual seria, portanto, o critério preciso, se as formas gráficas são tão próximas? A resposta, para Smith (1989) se encontra no critério que considerada a equivalência funcional das letras, isto é, letras que apesar de terem traços diferentes realizam a mesma função na palavra escrita. Ao seguir este raciocínio, é possível compreender que a função é que recebe o nome ao invés da forma da letra, isto é, **A** e todas as outras formas recebem o nome de **A** por serem funcionalmente equivalentes, mesmo que apresentem formas visuais diferentes. A escolha de uma letra ou de outra, durante a escrita, obedeceria ao princípio da função, primeiramente, e posteriormente, da forma. O que orienta a decisão de quem escreve e o orienta para as escolhas das alternativas seria, deste modo, a função da letra. Corresponder um nome a uma forma de letra parece não ser tarefa simples, como decorar o nome e a figura. Para Smith (1989, p. 138), surpreendentemente,

A razão pela qual geralmente se pensa que o aprendizado dos nomes é difícil é que os passos intermediários são ignorados e se presume que um nome é aplicado diretamente a uma determinada configuração visual [...] Seu problema básico é descobrir como duas alternativas são significativamente diferentes.

Essas considerações de Smith, por destacar a importância da natureza funcional das letras, mais do que suas formas, para categorizá-las, isto é, para atribuir-lhes um nome, aproxima-se do conceito de função de Vigotski (2001) comentado nas páginas anteriores. A função de uma letra, compreendida pela criança, de acordo com seus conhecimentos, em situação de escrita discursiva, pode levá-la a colocar, em uma determinada posição de uma palavra, uma letra com uma determinada forma, não esperada convencionalmente, mas para ela, cumprindo a função da convencionalmente esperada e operada pelos adultos em uma determinada posição na palavra. A função, neste caso, prevalece sobre a forma: ao colocar um **A** no lugar que deveria ser ocupado pelo **E**, a criança se preocupa muito mais com a função, em certas ocasiões, do que com a forma. Apesar de saber dar o nome **E** a uma letra, usa-a como **A**, por exemplo. Se **E** equivale a **A**, entende-se que a função indicaria a categoria, mas não a forma. Com a palavra Smith (1989, p. 135, grifo do autor):

Também é útil dar um nome especial para os conjuntos de critérios alternativos de características, que especificam a mesma categoria – poderemos dizer que são *funcionalmente equivalentes*. **A**, *a* e **a** são funcionalmente equivalentes para nosso dispositivo imaginado porque são todos tratados como sendo a mesma coisa, no que se refere à categoria A.[...] Mas, como apontei anteriormente, é prerrogativa do receptor, não uma característica de informação visual, decidir que diferenças devem ser significativas – que conjuntos de características devem ser criteriosos –, no estabelecimento das equivalências. A equivalência funcional pode ser determinada por qualquer método sistemático ou arbitrário que o reconhecedor padrão segue.

Nas ponderações de Smith, é possível compreender que o receptor - um leitor, - ou a criança que escreve é quem decide quais letras considera como equivalentes, em sua função, em vez de se basear apenas nos traçados, porque ao fiar-se fielmente no traçado pode encontrar letras tão estranhas entre si que não parecem pertencer à mesma categoria, sob um mesmo nome, como por exemplo, **TÊ**: **Ĳ** (fonte Curz ML) e **7** (*Brusch Script ML7*), encontrados nas fontes do *Word*.

As cenas de escrita: decisões e funções

Apesar de todas as reflexões de natureza teórica aqui apontadas, a missão do pesquisador torna-se penosa ao tentar perceber decisões de crianças, durante o ato de escrever seu discurso, e perceber decisões relacionadas às escolhas das letras, mais de acordo com sua função como unidade de significação, do que com correspondências grafo-fonéticas.

A apropriação do sistema linguístico e a construção dos elementos linguísticos necessárias para a construção do diálogo se dão na interação com o outro e com a escrita, o objeto criado nessa relação. Segundo Bakhtin (2003, p. 306, grifo do autor),

Eles [os recursos linguísticos] podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.

Para preservar a relação com o destinatário e sua influência no momento da tentativa de escrever, os alunos foram colocados em situação de escrita de cartas para colegas de outras cidades. A escrita das cartas com as crianças era realizada fora da sala de aula. No início acontecia um diálogo com a criança a respeito da estrutura da carta. As intervenções foram realizadas na reescrita com o objetivo de obter dados para verificar as escolhas das letras realizadas pelas crianças, sem muitas interferências do adulto bolsista. Entre todas as crianças participantes do trabalho, Marta e suas manifestações escritas e orais foram as selecionadas para análise porque oferece, pela oralidade, as pistas pelas quais os pesquisadores podem hipotetizar sobre algumas de suas decisões.

A análise a seguir se refere à escrita produzida no dia 22/06/2009 por Marta, 6 anos, 2º ano, em uma escola municipal de Marília, interior do estado de São Paulo.

Análise das manifestações escritas e orais de Marta

O diálogo abaixo mostra o momento em que Marta (2009) se debruça sobre o papel para responder a primeira carta que recebeu do seu correspondente. Nesse primeiro momento sua escrita não sofre interferências da bolsista.

Marta- *Dois de Junho...* agora eu não sei escrever o *junho*

B- Você não sabe?

Marta-Não...

B- Vamos ver como você escreve... depois a gente passa a limpo ...ai a gente escreve certo lá ...tá bom? Escreve do jeito que você sabe.

Marta - *Ju ju ju ...G U N O...Junho.* (02/06/2009)

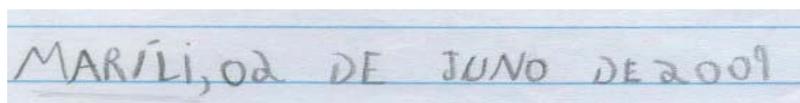


Figura 1: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

Nota-se que apesar de Marta (2009) dizer “agora eu não sei escrever o junho”, coloca letras utilizando os conhecimentos que possui. Ao repetir a sílaba oral, Marta busca referências para tomar a decisão sobre quais e quantas letras escolher para ocupar os espaços virtuais que imagina existir na escrita da palavra JUNHO. A letra **G** poderia ser considerada funcionalmente equivalente a **J** porque ambas ocupam a mesma posição, na visão de Marta. Para o adulto, a troca entre uma e outra indicaria a falta de atenção para a correspondência grafo-fonêmica, mas a atenção de Marta estaria direcionada preponderantemente para a função da letra em vez de preocupar-se com a correspondência, considerada pelos adultos como mais importante. Marta pronuncia o fonema /*gue*/, mas grafa com **J**. Utilizou a letra **J**, supostamente por recorrer a experiências gráficas, em vez de obedecer à correspondência entre o fonema /*gue*/ por ela pronunciado, e a letra **G**.

Ao anunciar que não sabe escrever, Marta também anuncia, como entende Geraldini (1996, p. 54) que tem “já uma ‘compreensão’ da escrita construída ao longo de sua história de relação com portadores de textos em sociedades letradas”. Ao tentar escrever sozinha “ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui (no que diz respeito a algumas convenções sociais)” (SMOLKA 1993, p. 43). Os recursos utilizados por Marta, ao repetir as sílabas, podem ser os mesmos oferecidos pela ação docente, como modelo para tomada de decisão. Ao utilizar **N** desacompanhado da letra **H**, Marta volta a desconsiderar a relação fonética para apoiar-se na função, na ocupação da posição na palavra, que, mais do que uma palavra isolada, é parte de um enunciado indicativo do registro da data em que a carta, que será lida pelo outro, está sendo escrita. Há, portanto, na unidade-letra escolhida, uma fração do significado do enunciado planejado.

Na cena a seguir, Marta ensaia dirigir uma pergunta direta para o Outro, constitutiva de um diálogo explícito, à espera de resposta. A intenção de Marta dirige a escolha que faz dos elementos aparentemente técnicos - as letras - para o registro de um conjunto de significados em situação discursiva. A letra ganha aqui o estatuto de grafema, como unidade portadora do significado produzido nas relações entre as palavras.

Marta-[...] eu acho que vou colocar *como que está você*.

B- Então primeiro... vamos lá...*olá*

Marta- *O la la la ... L com A ...co co co ... l... vo vo ce ce.* (02/06/2009).



Figura 2: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

Nesse trecho, ao decidir escrever “como que está você”, pronuncia *o la la la...L com A* e grafa *ola*. Na sequência pronuncia *co co co*, primeira sílaba da palavra *como*, mas não grafa nada; pronuncia o fonema *l*, grafando as letras *QUI* para a escrita *que*. Em seguida grafa *se* sem ter pronunciado e, por fim, pronuncia *vo vo ce ce* grafando *VOCA* para a escrita da palavra *você* (FIG. 2).

A tese anunciada no início sobre as funções das unidades na construção do discurso parece se encontrar neste enunciado de Marta com alguns dados que podem ser interpretados como certa desobediência ao controle que a oralidade pode querer exercer sobre a escrita, pelo menos, no que se refere às recomendações do educador que ensina. Estudiosos da teoria de Ferreiro (1989) diriam, coerentemente, que ela utiliza **Q** em lugar de **C** e **U** em lugar de **O** para compor, silabicamente, o pronome interrogativo *como*. Todavia, é possível ainda agregar outra interpretação: a de que **C** e **Q** seriam letras equivalentes pela função, portanto, para a aluna, não haveria razão para tanta preocupação por parte dos adultos, porque a função está sendo cumprida, e, graficamente, também são sinais extremamente próximos, com traços distintivos de pouca importância para ela. De outra perspectiva, as duas letras **Q** e **U** poderiam estar articuladas a **I** para formar a palavra *que*. Aceita essa

interpretação, **Q** e **U** deixariam de corresponder a *COMO*. A sequência *SE* poderia equivaler a *está*, com apenas duas letras, para ela suficientes para compor as funções que poderiam estar abrigadas na palavra. A correspondência sonora teria sido abandonada, porque não teria tanta importância a ponto de ser obedecida. Ao escrever *VOCA* por *VOCÊ*, Marta demonstra conhecer o uso do **A** e do **E**, distintamente, conforme comprovam a escrita de *OLA* e de *SE*. Entretanto, em vez de **E** utiliza **A** para concluir a palavra. Deu pouca importância à correspondência sonora, já por ela conhecida, porque seriam equivalentes, novamente, por cumprirem a mesma função. A categoria onde elas se encontram abrigadas não teria como critério a forma gráfica, como pensam e querem os adultos, mas o da função: o que havia de comum seria a função e seria esse o critério que fez Marta colocar as duas na mesma categoria, em vez de abrigá-las nas de **E** e **A**.

É possível perceber pelos diálogos que Marta utiliza sempre a estrutura silábica consoante-vogal. No diálogo abaixo, ao escrever “gostei muito de receber sua cartinha”, sugerida pela bolsista, ela utiliza essa estrutura, supostamente influenciada pelo ensino em sala de aula.

Marta- Hum::: ...eu gostei muito da sua carta

B- Vamos lá...de receber né? Gostei muito de receber sua cartinha né...vamos colocar então

Marta- Eu go go go ...G O... go... T... gostei de rece... ber be be receber a su ... C C C ...su u u a a ca ca cartinha nhá ... N A ... aí tia.

(02/06/2009).

Ao processo de repetição da sílaba oral não correspondem as letras colocadas sobre o papel. As decisões anteriores, baseadas na equivalência de função, parecem repetir-se: em vez da letra **O**, usa **E**, para compor a estrutura consoante+vogal. *RECEBER* é grafado *RECABA*: agora a letra **A** é a que passa a equivaler-se a **E**; **C** em lugar de **S**, mas novamente equivalentes funcionalmente; *ANA* como *CARTINHA*. Apenas três letras são usadas, entre elas a mesma figura **A**, antes desprezada e substituída por **E** e há pouco substituindo a própria letra **E**. São decisões pouco previsíveis e nada regulares. Além da relação grafo-fonêmica, outras são as orientações que podem interferir na escolha das letras pelos alunos, como Marta.

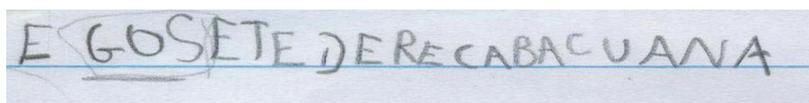


Figura 3: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009

Marta (2009) pronuncia, *eu*, mas grafa apenas **E**. Novamente a escrita não é transcrição da fala: a letra **U** não é grafada, mas faz parte do universo de conhecimento de Marta, ora com a correspondência fonética definida, como abaixo ao escrever *SUA*, ora como figura acompanhada de um nome; na escrita da palavra *gosto*, ela pronuncia *go go go ...G O... go... T* e grafa *GOSETE* (FIG. 3). Nesse trecho evidencia-se a estrutura silábica; a escolha de quais letras colocar não obedece à relação com o fonema correspondente, mas à influência da metodologia utilizada pela professora (sílabas formadas por c+v), e, por outro lado, é possível inferir que ela fez uma escolha pela informação gráfica, já que a palavra *gosto* não teria vogal entre **S** e **T**. Essa oscilação entre as fontes para decidir sobre quais letras colocar para cumprir certa função já foi analisada por Smolka (1994, p. 54-55), ao afirmar que “diante do trabalho de escritura, começa a emergir a deliberação – atenção, consciência – do texto. Enquanto realiza esse trabalho oralmente, a criança grafa no papel algumas marcas da fala” [...] Em outros momentos a criança utiliza “conhecimentos da convenção”.

No mesmo trecho sobre o qual se debruçava, Marta pronuncia *rece... ber be be*, mas grafa *RECAB*: utiliza a sílaba *ca*, em lugar de *CE*. Novamente a letra **A** ocupa uma função que deveria ser de **B**, mas que equivale funcionalmente a **E**. O uso de vogais como letras equivalentes pode

ser visto também ao grafar *VOCA* no lugar de *VOCÊ*. Para a sílaba *be*, grafa apenas **B**. Neste caso, a letra **B** cumpre as funções equivalentes à letra **B** e à **E**, simultaneamente. Em vez de ocupar todos os espaços consagrados convencionalmente, o princípio de evitar a redundância de letras para uma mesma função é praticado: se **B**, como categoria nominal incorpora **E**, nada mais sensato do que suprimir a vogal que estaria incorporada à consoante. Para a palavra *sua*, ela pronuncia *su...su u u a a* e faz escolha pelas letras *CUA*. A mesma letra **U** é aqui usada na sua posição e usos convencionais para a grafia de *SUA*, enquanto **C** ocupa o valor funcional de **S**, mas não ocupa a mesma função na palavra *carta*, escrita a seguir. Marta pronuncia *ca ca cartinha nha ...na*, mas apenas registra as letras *NA* para representar toda a palavra *cartinha* (FIG. 3).

A diversidade de escolhas, já apontada por Smolka (1993), encontra amparo nos ensaios de Vigotski a respeito das situações de escrita e das decisões das crianças durante o processo de lidar com o pensamento verbalizado escrito:

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego. (VIGOTSKI, 2001, p.318)

Nessa perspectiva, podemos inferir que a escolha feita por Marta no que se refere à grafia das palavras é realizada sem obediência a regras específicas de correspondência sonora, mas as tentativas diversas de encontrar funções para as letras, sem que atribua a elas funções exclusivas ou excludentes. Abaixo, podemos perceber que, apesar de não pronunciar certas palavras, as grafa com a intenção de endereçar a seu correspondente as suas informações.

B- Ai você pode falar ...*meus cabelos são pretos...* que mais?

Marta- *Tenho seis anos ...meu me me ca ca be be be be lo lo ...L L O... são são P P P P P* (02/06/2009).

Ao escrever “*meus cabelos são pretos*”, Marta (figura 4, a seguir) pronuncia *meu me me* para a palavra *meus* e novamente utiliza a estrutura silábica vogal mais consoante ao grafar *MESE*. Quanto à grafia das palavras *cabelos* e *são*, elas coincidem com os fonemas pronunciados *ca ca be be be be lo lo ...L L O*. Para grafar a palavra *preto* volta a usar a estrutura consoante e vogal, ao registrar *BOTOSE* em vez de *PRETO*.



Figura 4: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

A estrutura consoante+consoante+vogal, supostamente pouco enfatizada pelos exercícios escolares, traz dificuldades para tomada de decisão: a letra **B** ocupa a posição funcional necessária de **P**; as letras **T**, **O**, **E** e **S** ocupam as suas, mas as posições se deslocam. A primeira letra **O** ocupa a posição e a função de **R**, mas a sua própria na segunda manifestação. Esse uso diferenciado de **O** nas duas situações pareceria contraditório se o critério de decisão fosse a correspondência sonora, como pensa o adulto alfabetizado, mas, como para as crianças os critérios se alternam, não haveria nenhuma contradição: **O** ocupa a função de **P** e ocupa a função de **O**, sem traumas ou angústias perceptíveis para quem escreve, como Marta.

Vigotski, mesmo sem ter discutido a função da letra na palavra escrita, aponta o distanciamento da escrita de seu referente sonoro, isto é, desloca a questão das relações materiais para as imateriais,

para as abstratas, ao afirmar que “como mostram as investigações, é exatamente este lado abstrato da escrita em que a 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.” (VIGOTSKI, 2001, p. 313).

Outras cenas de escrita de Marta

Pronunciar fonemas e sílabas, mas não grafá-los, ou grafá-los sem nada pronunciar, são indícios das dificuldades enfrentadas pelas crianças no momento de decisão sobre qual letra colocar numa determinada palavra para que ela e a palavra cumpram sua função. Apesar de usar o oral baseado nas metodologias de ensino presentes na sala de aula, a criança se mostra autônoma nas escolhas das letras que é realizada durante a escrita, uma vez que essa escrita é pensada e não pronunciada como explicitara Vigotski. No momento da escrita, a criança “[...] deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras”. (VIGOTSKI, 2001, p. 313)

Em vários momentos durante o diálogo com a bolsista, como o que abaixo está registrado, Marta (2009) buscava apoio nos conhecimentos que tinha das sílabas ensinadas pela escola, como as *famílias silábicas simples* ou com outras combinações – as consideradas *famílias complexas*.

B- Eu sou morena né? O que você tem que colocar?

Marta- More M com O ...re re R com E re na na N com A morena ...eu gosto muito da minha escola E E eu go go ga gue gui go gu um um to to muito da da minha m M com l minha nha nha N com A E E E co co co

B- Como que é o co?

Marta- Q-O ...la la LL com A A escola la ...ai pro.

Marta- A minha professora se chama DI ...minha M I? mi M I?

B- Isso.

Marta- Minha nhá nhá ... M minha pro pro fe ...**cra cre cri cro cru**...eu achei você muito querida.

Marta- Vo vo V O vo vo vo ce já já já G A j vi vi vi vi A jou jou ...não... G já fe fe já fes a a a fe fe F E? já fes F fe ta ta T A festa ju ju G G não ju **ja je ji jo ju** juni ni na na N A ...isso só falta aqui...acabou aqui tia. (02/06/2009)

No primeiro trecho, para a escrita da palavra *gosto*, Marta (2009) busca o apoio para sua decisão na *família silábica ga gue gui go gu* e faz a escolha pelas letras *QU*. No segundo trecho, para escrita da palavra *professora*, busca referência para *pro* em outra sílaba - *cra*, pronunciando *cra cre cri cro cru* para perceber a função do *r* e grafia *RO* para que corresponda a *pro*, resultando em *ROVECORU*.

No terceiro trecho para a escrita da palavra *junina*, Marta busca o apoio da *família silábica ja*, pronunciando *ja je ji jo ju*. Grafia a sílaba *ju* que corresponde à pronunciada. A grafia final da palavra *junina* foi grafada de acordo com a grafia convencional (FIG. 5 e 6). Diante desses dados é possível constatar que, ao escrever, ela faz escolhas com critérios diferenciados e reduz, desta forma, as alternativas para a escolha da letra a ser registrada no papel.

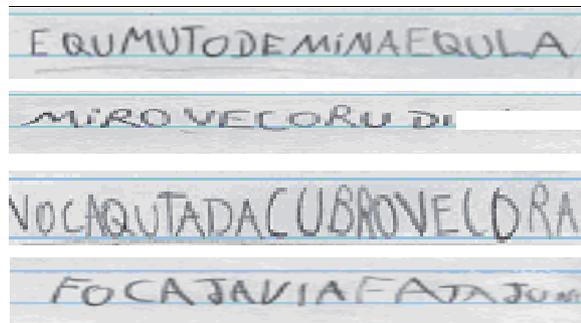


Figura 5: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

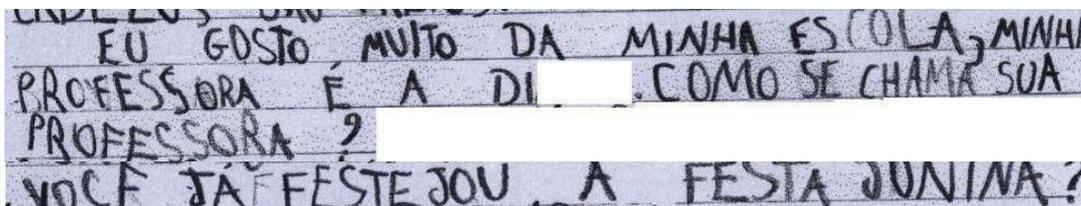


Figura 6: trechos da segunda versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

Abaixo, Marta (2009) parece utilizar a memória visual da palavra como recurso para escrever *sexta-feira*. Ao falar para a bolsista “eu vou escrever igual eu escrevo lá” isto é, no cabeçalho, indica, no diálogo abaixo transcrito, que já possui a informação gráfica da palavra.

B - Que dia que é o dia do brinquedo, fala pra ela.

Marta - Hum::: sexta.

B - O dia do brinquedo é na sexta feira.

Marta - Se... eu vou escrever igual eu escrevo lá!

B - Tá

Marta - *Se se ta ta ta ta se se S com E se ...ré ...aqui eu apago...porque agora eu...*

B - Sexta

Marta - *Fe*

B - Sexta-feira

Marta - *Fe fe fe ra ...agora eu to no segundo ano B e você? E E to to ...é o E ...fiz certo esse daqui? Eu consigo fazer sozinha.*

B - Tô no segundo ano **B** e agora?

Marta - Hum::: ...**B** (02/06/2009)

A mesma situação ocorre nas escritas das palavras reproduzidas a seguir: *morena, estou, 2º ano “B”, mamãe, boneca, Cuiabá, Paraná*. As palavras: *sexta-feira, estou, 2º ano “B”*, são palavras utilizadas na sala de aula, para escrita do cabeçalho, exigido todos os dias. As palavras *morena, mamãe, boneca, Cuiabá, Paraná* (FIG.7) têm sua origem em situações experienciadas fora do contexto de sala de aula. O diálogo abaixo mostra o momento da escrita dessas palavras.

Marta - Eu sou morena né? *more m com O ...re re R com E re na na N com A morena ...eu gosto muito da minha escola.*

Marta - *E E GO GO to to T O goto de de de brin brin B l cra cra cra ca ca ca mi mi M l mi mi nha nhá N A de brinca com minha mãe de de bu bu B U bu ne ne N N ne ca ca ca boneca.*

Marta - *cu cu l l A A ba ba B A ba ba já viajei pra cu- i - a - ba ba ba B A*

B - Que mais?

Marta - Eu também já viajei pro Paraná

B - Então Cuiabá, agora Paraná.

Marta - *Pa PA PPA cuia ou pa ra ra R com A pa-ra-na na NA Paraná*

B - Paraná, que mais? (Apêndice S -02/06/2009).

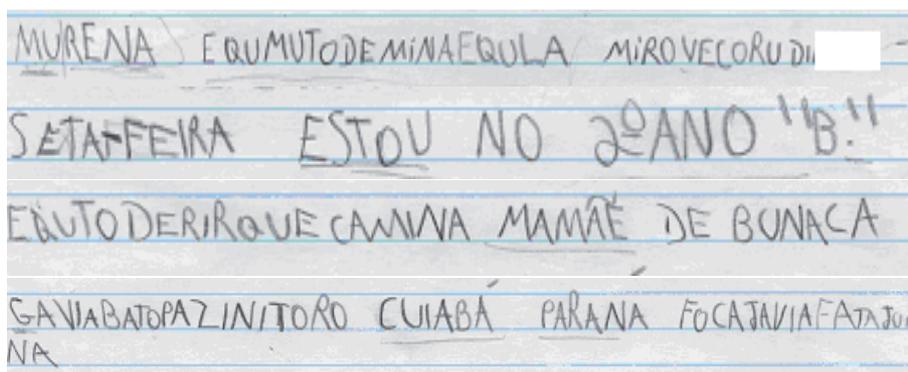


Figura 7: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

O próximo diálogo registrado logo abaixo aponta o momento em que Marta escreve “aqui na escola você pode brincar no dia do brinquedo”. Ela pronuncia *aqui qui*, grafa *A QU*, em seguida pronuncia *G O T T T T T ... B B B B B ba be B B bri bri B I ? bri B I bri ca ca ca no NO NO di di D I dia do D O do bri bri que do brique que que do brinquedo...ai tia*.

Marta - Eu gosto de brincar na escola...como minha amiga Vitória

B - Vocês brincam do quê? No recreio?

Marta - No dia do brinquedo.

B - Que dia é o dia do brinquedo?

Marta - Sexta.

B - Então conta para ela...oh, sexta feira é o dia do brinquedo cada um...o que acontece...cada um traz o seu brinquedo....será que lá tem também o dia do brinquedo?

Marta - *Você brinca no dia do brinquedo?*

B - E se lá não tiver...você conta para ela que aqui sexta-feira é o dia do brinquedo.

Marta - *Aqui qui brinque...brinque... G O T T T T T ... B B B B B ba be B B bri bri B I ? bri B I bri ca ca ca no NO NO di di D I dia do D O do bri bri -que- do brique que que do brinquedo...ai tia* (Figura 9 - 02/06/2009).

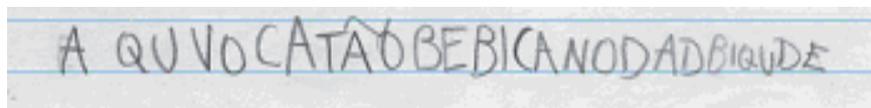


Figura 8: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

Marta, como nos momentos anteriores, tem, como orientação precisa, a escrita para o outro – a sua correspondente – que se superpõe e ao mesmo tempo orienta a escolha do enunciado, das palavras que o compõem e das letras que deve escolher. Os caminhos nem sempre passam pela pronúncia que aparentemente domina a cena, uma vez que os grafemas não correspondem aos fonemas. O uso da letra **U** em “brinquedo” não encontraria correspondência sonora no português; ao grafar **U**, Marta utiliza outra fonte de dados, isto é, informações gráficas já internalizadas. Em vez de atribuir a essa letra a função de correspondência, a utiliza de acordo com a função e posição,

em relação às demais, que deve ocupar na palavra para constituição de significado. Nesse caso, seu pensamento coincide com do adulto que, ao ser indagado sobre o motivo da presença da letra na palavra se não há correspondência sonora alguma, simplesmente responde: “Essa palavra foi inventada desse jeito. É assim e pronto”. A resposta ignora a evolução ortográfica e o valor e função da letra na constituição da palavra. Se nesta palavra, a função está escancarada, nas outras ela se funde, pelo olhar dos que escrevem, com correspondência sonora a ela atribuída.

Conclusão

Ao final deste artigo, duas observações sobre a natureza de sua composição poderiam ser destacadas. A primeira tem como referência os apontamentos teóricos relacionados ao conceito de função do fonema, do seu estatuto como unidade na composição da palavra oral, na perspectiva vigotskiana, e dos possíveis desdobramentos desse conceito para o grafema, com o estatuto de *unidade* em vez de *elemento*, na relação com um todo que reflete o conteúdo semântico do discurso. Essa tese anunciada na introdução mereceria ainda novas e aprofundadas reflexões que teriam como fonte de dados as primeiras escritas infantis, com as quais essas reflexões poderiam melhor se articular.

A segunda observação, que se refere a esses dados oferecidos pelas crianças, como os de Marta, apresenta, como núcleo, os esforços de conexão entre a natureza diversa e irregular desses dados e os princípios teóricos apresentados. Esse esforço analítico alcançou expressão em razão mesmo dessa natureza pouco obediente dos dados em relação a padrões e categorizações previamente definidas.

Nem todas as decisões de Marta foram orientadas pelas mesmas intenções, nem por uma mesma e única fonte de informações sobre o funcionamento do sistema linguístico e da língua escrita, como um sistema gráfico. Parece razoável considerar, portanto, que a função da letra na palavra, que compõe o discurso, pode também ser considerada como dado de referência para as decisões da criança em suas escritas iniciais.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.M; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de letras, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERREIRO, E. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercados de letras, 1996.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 6. ed. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1993.
- SMOLKA, A. L. B; GOES, M. C. R. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1994.
- VIGOSTKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 23 de setembro de 2010.

Aprovado em: 08 de outubro de 2010.