

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Clarissa dos Santos Pereira

“TEM QUE SER EMENDADO, SORA?”:

um estudo dos traçados das letras em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental

Porto Alegre
1. Sem. 2011

Clarissa dos Santos Pereira

“TEM QUE SER EMENDADO, SORA?”:

um estudo dos traçados das letras em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora:
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre
1. Sem. 2011

AO CONCLUIR ESTE TRABALHO, QUERO AGRADECER...

A minha querida colega de profissão, professora universitária e orientadora Luciana Piccoli, que, através dos fragmentos constituintes do “ser professora”, me ensinou (e muito) com muita sabedoria, dedicação, responsabilidade, confiança e bastante paciência!

A minha família, em especial a meus pais Silmar e Nara, meu irmão Juliano e meu tio Floriano, fontes inspiradoras de confiança e perseverança sempre.

Ao meu amado Renato, agradeço pelo companheirismo e pela carinhosa ajuda vinda de tão sábias palavras e gestos, sempre muito motivadores e essenciais.

A todos os colegas dos diferentes “Portos”, pelas aprendizagens que aconteceram nas nossas relações de troca de experiência e conhecimento. Um agradecimento especial ao G6, fonte inspiradora das minhas manhãs na FACED.

A turma “sem barra”, agradeço a acolhida nos semestres de estágio e escrita do TCC, abraço especial às queridas colegas Deise, Carla e Gabi.

Agradeço aos meus alunos e colegas das escolas em que passei e estou, pois é nessa vivência que estou sempre me constituindo pesquisadora. Em especial a minha orientadora de estágio Maria Luisa M. Xavier, à professora e aos alunos da Instituição que fizeram parte dessa investigação.

A minha colega, professora Luciane Santos, tão comprometida e dedicada, que me ensina tanto com seu exemplo de docência.

As minhas amigas e amigos que, através das palavras ou do silêncio, estiveram presente nessa caminhada acadêmica. Um carinho às pedagogas Camila, Mariana, Renata, Fabíola, Etiene e também a minha amada prima Lia e minha tia Nora, pela atenção e dedicação que tiveram comigo durante a construção desse trabalho.

*A experiência é o que nos passa,
o que nos acontece,
o que nos toca.
Não o que se passa,
não o que acontece,
ou o que toca.
(LARROSA, 2002, p. 25).*

RESUMO

Tendo como aporte teórico a História Cultural, a área da Linguagem e os Estudos Culturais, esta pesquisa pretende visibilizar os significados e as apropriações que crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental constroem sobre os traçados das letras que circulam na sala de aula. Para tanto, foi realizado um estudo de caso de cunho etnográfico, em uma escola pública de Porto Alegre, no qual os caminhos investigativos foram observações e entrevistas com os alunos. Os materiais empíricos gerados com a turma possibilitaram a construção de três eixos. Primeiramente, são apresentados os distintos traçados de letras presentes na sala de aula - letra de forma maiúscula, letra de forma minúscula e letra cursiva – identificados em dois principais suportes de escrita – os cadernos e os *netbooks*. No segundo, inventariações dos significados e apropriações das crianças diante das justificativas sobre fazer uso de um traçado de letra em detrimento de outro compõem dois grupos: por um lado, a estética e a legibilidade da letra e, por outro, a funcionalidade da letra. Por fim, são apresentadas algumas relações entre essas escolhas e a marca identitária “ser aluno/a”. As considerações apontam os efeitos da inserção de *netbooks* na sala de aula como um novo artefato de escrita. Outra ênfase ressalta o disciplinamento que a escola parece produzir nas escrituras das crianças quando elege uma única letra manuscrita como padrão.

Palavras chave: História Cultural. Suporte de Escrita. Traçado de Letra.

PEREIRA, Clarissa dos Santos. **“Tem que ser emendado sora?”: um estudo dos traçados das letras em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.** – Porto Alegre, 2011. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Folha para produção textual com cena do conto Chapeuzinho Vermelho.....	17
Figura 2 – Escrita do título da história na lousa em letra de forma minúscula, cursiva e forma maiúscula.....	18
Figura 3 – Alguns suportes de escrita da sala do 3º ano.....	21
Figura 4 – Página do caderno de Bernardo.....	23
Figura 5 – Página do caderno de Júnior com dois traçados distintos.....	25
Figura 6 – Escrita de Viviane na tela de seu <i>netbook</i>	26
Figura 7 – Gráfico dos tipos de traçados de letras utilizados nas produções textuais.....	28
Figura 8 – Produção textual de Natália escrita com traçado cursivo.....	33
Figura 9 – Produção textual de Sara escrita com traçados distintos.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Traçados das letras utilizados nas produções textuais.....	28
---	----

SUMÁRIO

1 JUNTANDO AS PRIMEIRAS LETRAS SOLTAS	09
2 TRAÇANDO – EM ARIAL – MEUS CAMINHOS INVESTIGATIVOS	12
3 CALIGRAFANDO ANÁLISES	20
3.1 IDENTIFICANDO OS TRAÇADOS DE LETRAS.....	20
3.1.1 Os cadernos.....	22
3.1.2 Os <i>netbooks</i>	25
3.2 “E POR QUE ESCOLHESTE ESCREVER COM ESSA LETRA?”: SIGNIFICADOS E APROPRIAÇÕES.....	27
3.2.1 “Mas eu gosto mais dessa letra. É mais fácil de ler e mais bonita, não fica tudo embaralhado na folha”: estética e legibilidade da letra.....	30
3.2.2 “Porque ela é muito mais fácil, mais prática e eu tô mais acostumada”: funcionalidade da letra.....	36
3.3 “EU NÃO QUERO ESCREVER EM LETRA DE 1º ANO.”: MARCAS IDENTITÁRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO.....	42
4 AFINAL, TEM QUE SER EMENDADO?: ESCRITA – LEGÍVEL – DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE	52

1 JUNTANDO AS PRIMEIRAS LETRAS SOLTAS

Ler, reler, discutir, pensar, refletir, sentir, escrever, indagar, questionar, (des)construir, problematizar, significar, contrapor, experienciar... Poderia preencher várias linhas desta página, neste início de escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso, com muitos outros verbos que se tornaram meus companheiros durante esta caminhada de cinco anos na Faculdade de Educação (FACED, para os íntimos!).

A oportunidade de escrever este trabalho me convida a voltar o meu olhar ao segundo semestre do ano de 2006, início dos meus “caminhos investigativos” na Licenciatura em Pedagogia, e me faz perceber que poderia inventariar inúmeras perguntas e/ou problemáticas de pesquisa possíveis de serem desenvolvidas aqui neste trabalho, dividindo alguns espaços dos meus pensamentos com os já citados “colegas” que contavam com minha fidelidade durante o curso.

Essas significações foram sendo ampliadas para outras áreas da minha vida, nos mais diferentes tempos ou conjugações, traduzindo-se em diversas leituras, apresentações e escritas de trabalhos, conversas com os professores, discussões em grupos, na prática docente. Prática docente: é nela que pude (e ainda posso) conjugar todos estes meus colegas fiéis de forma ainda mais intensa. E foi na e através da docência que encontrei a inquietação que me fez dar vida a este TCC.

Como estudante da sétima etapa do Curso, realizei um estágio curricular de docência com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos, no segundo semestre de 2010. Algumas constatações desencadeadas por essa prática tornaram-se relevantes para a escolha da temática que deu nome a esse trabalho. Durante o período, em combinação com a professora titular da turma, adotei o uso da letra cursiva e precisei estimular os alunos e alunas a também escreverem dessa forma. No entanto, foram muitas as resistências por parte de algumas crianças, que insistiam em fazer uso de letras soltas nas suas produções escritas.

Ao voltar às lembranças de minha história dentro de sala de aula, destaco outros dois momentos em que a utilização da letra cursiva foi motivo de desassossego para mim. Ao realizar o estágio de docência do Curso Normal¹, a professora titular pediu para as crianças adquirirem um caderno de caligrafia com a

¹ Curso de nível médio para formação de professores realizado em uma instituição privada em Porto Alegre no período de 2003 a 2006.

intenção de que eu “passasse as palavras nas folhas para os alunos melhorarem suas letras”. Com o tempo, acabei por me distanciar desse objetivo e os cadernos de caligrafia ficavam parados dentro de um armário e as crianças me cobravam por isso. Uma outra situação se deu quando fui monitora² do Ensino Fundamental: estava substituindo uma professora da 2ª série e recebi uma reclamação do pai de um aluno, que insistia que seu filho escrevesse somente em letra cursiva no seu caderno sendo que as crianças dessa instituição têm a opção de escolherem os tipos de letras nas suas produções escritas e o referido aluno preferia utilizar letras soltas.

Essas experiências vividas foram (res)significadas em minha prática docente curricular do Curso de Pedagogia. A obrigatoriedade da letra cursiva me colocava diante de um conflito sobre o que seria mais importante para as crianças: construir a escrita alfabética ou escreverem em letra cursiva? Diante dessa inquietação, comecei a me perguntar sobre o porquê do uso da letra cursiva, onde se poderia ler este tipo de letra nos contextos culturais em que a turma estava inserida e, ainda, quais eram os meus objetivos traçados a partir dos conceitos de alfabetização e letramento antes de chegar à posição de professora daquela turma.

Diante dessas problemáticas, precisava de respostas para poder dar continuidade ao ensino e, ao buscar maior teorização sobre a função das letras no processo de construção da escrita, deparei-me com um assunto que considerei novo porque naquele momento não encontrei muitas contribuições teóricas. Sendo assim, limitei-me a continuar o processo de construção da escrita cursiva na sala de aula. Avalio que repeti práticas tendo por base pouca argumentação teórica.

E é pensando nessas justificativas relatadas que me propus a voltar a esta mesma turma, que agora forma um 3º ano, para responder às seguintes problemáticas: Quais são os tipos de traçados das letras presentes nos suportes de escrita que circulam no contexto escolar das crianças? De que modo se evidenciam os significados e as apropriações que as crianças atribuem aos distintos traçados das letras? Quais são os efeitos, nas produções escritas das crianças, decorrentes da escolha por um traçado de letra em detrimento de outro?

Na tentativa de responder a essas perguntas, a investigação se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso de cunho

² Realizei estágio extra-curricular remunerado durante o primeiro ano da graduação em um colégio privado de Porto Alegre.

etnográfico envolvendo esta mesma turma, no 3º ano de um colégio da rede pública de Porto Alegre. As opções teóricas estão ancoradas no campo dos Estudos Culturais, nas contribuições da área da Linguagem e, sobretudo, da História Cultural.

Por fim, após esta primeira seção de apresentação, o trabalho organiza-se na seguinte estrutura: na próxima seção aponto os meus caminhos investigativos através da descrição das justificativas que impulsionaram a construção da temática dessa pesquisa, bem como os objetivos e passos metodológicos; a terceira sessão apresenta o *corpus* do trabalho através da análise dos dados gerados e está dividida em três eixos: identificação dos traçados das letras presentes na sala de aula, inventariações sobre os significados e apropriações dos traçados das letras e relações sobre a marca identitária “ser aluno”; na quarta e última sessão, retomo aspectos analíticos desenvolvidos ao longo da pesquisa e teço algumas considerações acerca dos significados que produzi enquanto pesquisadora.

2 TRAÇANDO – EM ARIAL – MEUS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Coragem companheira/o. Não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual. (CORAZZA, 2007, p. 108)

Nesta seção apresento algumas das inquietações que serviram como inspiração para a delimitação da temática e dos objetivos desta pesquisa, expondo os caminhos teórico-metodológicos que utilizei durante o processo de investigação.

O estágio curricular obrigatório que realizei durante a sétima etapa do Curso de Pedagogia aconteceu em uma turma de 2º ano dos Anos Iniciais em um colégio público de Porto Alegre. Na época, minhas manhãs foram marcadas intensamente pelas dúvidas sobre a relevância de introduzir a utilização da letra cursiva nas produções escritas no ambiente escolar substituindo a “letra do 1º ano”³.

Percebia nas falas e nas produções de algumas crianças a resistência de utilizar o traçado cursivo em distintos suportes de escrita como no caderno, nas folhas avulsas de atividades, na lousa, nos cadernos de caligrafia, nos murais dispostos na sala, dentre outros. Valendo-me das minhas memórias e algumas anotações descritas em meu Diário de Classe⁴, relato a seguir situações ocorridas em sala de aula que elucidam algumas das questões referentes a essas discussões.

Após a realização de um trabalho que teve como motivação uma hora do conto com o livro “O fusquinha-cor-de-rosa”, de autoria de Caio Riter (2009), propus a leitura e a interpretação de um fragmento da história extraído do livro e reprografado em folhas avulsas, que foram distribuídas às crianças. Uma aluna elaborou respostas que demonstravam significativas interpretações a partir das propostas que ofereci. Ao entregar a sua atividade, a professora titular e eu retomamos que o trabalho deveria ter sido escrito em letra cursiva, pedindo que ela o refizesse. Quando a aluna retornou, percebi que as respostas tinham sido todas apagadas e substituídas por “sim” e “não”. Recebi a folha e me questioneei sobre

³ Essa expressão era muito difundida entre os/as alunos/as para se referirem à letra de forma maiúscula. Nesse trabalho utilizo a seguinte nomenclatura aos traçados de letras: forma maiúscula, forma minúscula e cursiva: nomenclatura utilizada no livro “Diante das letras: a escrita na alfabetização” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001).

⁴ Diário de Classe é um documento em que constam os planejamentos didático-pedagógicos e as reflexões que fazia diariamente sobre as aulas no período do estágio curricular.

quais eram os meus objetivos naquele momento: interpretação textual ou escrita em traçado cursivo?

Para que as crianças pudessem iniciar o processo de leitura e escrita da letra cursiva, a professora polivalente⁵ afixou na sala um alfabeto maiúsculo e minúsculo contendo as letras de forma e cursiva. Outra estratégia adotada, que também dei continuidade, foi a divisão da lousa em duas partes: escritos em letra de forma em uma metade e, na outra, em letra cursiva. Recordo que algumas crianças optavam sempre pela letra de forma, ainda que eu incentivasse a escrita cursiva. Com o passar do tempo, passei a escrever na lousa somente em letra cursiva e percebi que, mesmo desse modo, algumas crianças continuaram escrevendo em letras de forma em suas produções.

Um outro exemplo é referente à fala de outro aluno quando questionou-me sobre o porquê de ter entregue um texto narrativo às crianças digitado em letra de forma e não em cursiva:

C: Se tu manda a gente escrever em letra cursiva, tu também tem que escrever.⁶

Não discordei da fala, pois, para além dos meus escritos na lousa ou nos cadernos das crianças, muitos suportes de texto inseridos naquele contexto eram impressos em letras de forma. Comecei, então, a adaptar alguns materiais utilizando ferramentas manuscritas em traçado cursivo.

Depois de dois meses de estágio, surgiu mais um personagem nessa história de dúvidas e desconstruções: UCA, o projeto “Um computador por aluno” foi iniciado naquela instituição. Cada criança recebeu um *netbook*⁷ e eu participei ativamente de todo o processo, desde o recebimento, primeiras utilizações e configurações, propondo as situações de aprendizagem, etc. Mais um artefato⁸ adentrava aquele contexto de sala de aula e mais uma questão fez parte das reflexões norteadoras de

⁵ Termo utilizado pela Instituição às professoras que são referências pelo fato de que professores especializados de Educação Física, Educação Musical e Línguas Estrangeiras também trabalham com as turmas dos Anos Iniciais em alguns períodos semanais.

⁶ Todas as transcrições de falas estão identificadas por essa caixa de texto e os diálogos estão representados por C para criança (quando não identificada pelo nome) e P para pesquisadora.

⁷ Na língua portuguesa, a palavra *netbook* pode ser traduzida por computador portátil de peso reduzido e dimensão pequena.

⁸ “Artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados estamos em relação com um artefato cultural.” (FABRIS, 2004, p. 258)

meu planejamento: para quê continuar cobrando a utilização da letra cursiva sendo que tenho uma mídia digital ao meu auxílio na alfabetização? Propunha escritas individuais e coletivas de textos nesse suporte e convém lembrar que o teclado do computador apresenta as letras de forma maiúsculas.

Muitas foram as pistas, algumas citadas anteriormente, que me auxiliaram para com a escolha da temática que seria desenvolvida neste trabalho de conclusão de curso: significados e apropriações dos traçados das letras. Quando me surgiam questionamentos sobre os traçados das letras no período do estágio de docência, refletia sobre o estudo que teria que desenvolver no semestre seguinte. Em meu relatório final de estágio⁹ expus uma seção intitulada “Das futuras possibilidades” na qual já expressava o desejo de pesquisar sobre os traçados das letras: a temática construída foi facilmente decidida nos caminhos de prática docente. Portanto, relatar as justificativas para a escolha do tema não me colocava diante de muitas leituras ou reflexões, diferentemente do que foi, para mim, construir os objetivos e os processos metodológicos desta investigação. Pensar na volta a campo me fez delimitar um outro tipo de caminho, que seria vivido não mais como professora da turma, mas como uma pesquisadora.

Os objetivos dessa investigação foram se constituindo frente a leituras referentes ao tema, nos encontros de orientação e também nas partilhas com as colegas da Faculdade de Educação. São eles: identificar quais os traçados de letras estão presentes nos suportes de escrita que circulam na sala de aula; visibilizar as significações e apropriações que as crianças constroem sobre estas marcas escolares; analisar como os efeitos dos traçados das letras reverberam nas produções escritas das crianças.

A intenção, portanto, não é a de prescrever um modelo sobre como se deve desenvolver as propostas de construções da escrita na sala de aula, mas sim, a de colocar em evidência o que os sujeitos envolvidos na pesquisa produzem e/ou dizem sobre os traçados das letras, considerando os efeitos que produzem ao utilizarem um traçado em detrimento de outro. Para que pudesse, de fato, dar voz a esses sujeitos, optei por voltar a essa turma do meu estágio de docência, compondo

⁹ Documento impresso contendo reflexões teóricas e práticas sobre o estágio de docência realizado no sétimo semestre do curso de Pedagogia da UFRGS.

agora um 3º ano, com as mesmas vinte e cinco crianças e a professora polivalente¹⁰ com que trabalhei na sétima etapa do Curso de Pedagogia.

Classifiquei esta investigação tendo por base as características das abordagens qualitativas de pesquisa e em concordância com o que André (1995) expõe sobre a utilização de ferramentas da etnografia nas pesquisas do campo educacional. A escolha por um grupo específico, a observação, a entrevista e a análise de documentos que optei por realizar caracterizam esta pesquisa como um estudo de caso de cunho etnográfico. Exponho, a seguir, como foram os passos dos meus caminhos investigativos percorridos dentro da instituição.

Para que a pesquisa se efetivasse em consonância aos princípios éticos, foram entregues aos alunos¹¹, professora e estagiária, um termo de consentimento livre e esclarecido. Baseando-me na resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, descrevi no termo os procedimentos, objetivos, justificativa da pesquisa e, ainda, contatos telefônicos para quaisquer esclarecimentos de dúvidas. Como há a participação de menores nessa pesquisa, os termos foram lidos e assinados pelos responsáveis dessas crianças¹². Preservando apenas a primeira letra, os nomes que referenciam falas ou comentários de produções das crianças foram todos substituídos por nomes fictícios escolhidos por mim.

Os primeiros contatos na escola foram realizados diretamente com a professora do grupo, que prontamente confirmou a disponibilidade de realização da pesquisa. No entanto, foi necessário apresentar um projeto que continha um esboço da temática pretendida, objetivos, justificativas, pressupostos teóricos e metodológicos à Comissão de Pesquisa da Instituição¹³. Através de contato via endereço eletrônico, recebi a aprovação por parte dessa comissão, que emitiu um parecer favorável à realização da pesquisa. Somente após essa confirmação é que iniciei o trabalho de campo com as crianças e professoras¹⁴, através de observações, conversas e entrevistas.

Junto ao meu olhar de pesquisadora, também adentrava àquele espaço escolar as memórias que foram constituintes da minha caminhada enquanto

¹⁰ A professora do 2º ano (2010), titular do meu estágio de docência, continuou sendo a polivalente do grupo.

¹¹ Não desconheço as discussões sobre gênero, mas optei pelo termo masculino “alunos” por ser predominante o número de meninos na turma e também para tornar o texto mais fluente.

¹² O modelo desse termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se no apêndice A.

¹³ Tal comissão é composta por professores da escola.

¹⁴ Havia uma estudante de Pedagogia realizando estágio de docência na turma, estando, portanto, duas professoras na sala de aula.

estagiária da turma no ano anterior e, de certa forma, provocaram em mim relações com o conceito de “experiência” desenvolvido por Jorge Larrosa.

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 25).

Foi impossível deixar para o lado de fora da sala de aula as experiências que me passaram, que me aconteceram e que me tocaram. Por isso, os momentos de visita a campo foram totalmente envoltos e entrelaçados pela estudante estagiária ao mesmo tempo em que era/sou estudante pesquisadora. Dessa forma, precisei estar disposta e atenta na busca por novas experiências frente as minhas escolhas dos olhares, das palavras e dos gestos que procuravam ir ao encontro das minhas perguntas e objetivos de pesquisa e procurei fazê-lo através de um planejamento metodológico caracterizado por quatro dias de observações em sala de aula que englobaram conversas com as professoras e as crianças, visualização de cadernos dos alunos, registros fotográficos, proposta de produção textual e entrevistas.

No primeiro dia de observação, expliquei coletivamente sobre o porquê da minha presença, questionando as crianças sobre o significado da palavra pesquisa e, a partir daí, as convidei a participarem comigo. Como os alunos iniciaram um trabalho utilizando seus *netbooks*, circulei pela sala a fim de realizar alguns registros. Devido ao fato de já ter sido professora das crianças, elas me solicitaram algumas vezes para auxílio e correções das suas produções. A possibilidade de já ser conhecida naquele espaço como professora me possibilitou gerar dados lançando mão das impressões que eu já tinha sobre cada criança, o que facilitou um olhar de pesquisadora atento aos meus objetivos da pesquisa.

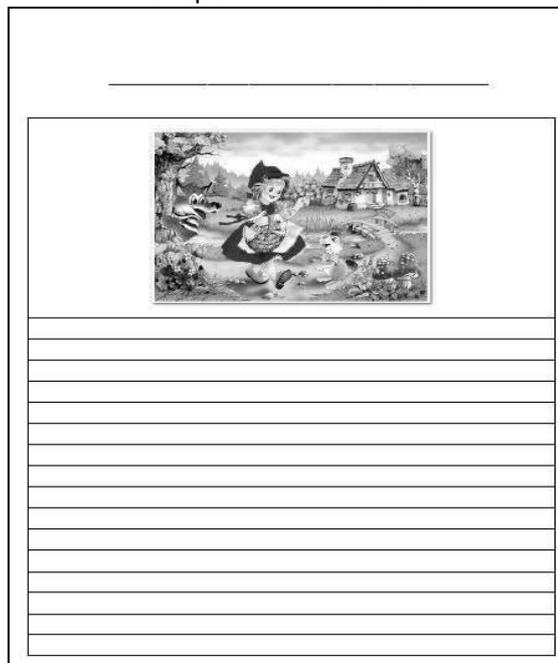
No segundo encontro com as crianças, continuei a geração de dados¹⁵ e preocupei-me em realizar registros fotográficos dos distintos suportes de escrita que circulavam na sala de aula através de um olhar minucioso às produções escritas das crianças, cartazes, lousa, livros, murais, folhas avulsas, materiais afixados em armários, produções das professoras. Nesse dia aproveitei para reunir-me com a professora polivalente e a estagiária para realizar combinações sobre os horários e a

¹⁵ Utilizo o termo geração de dados e não coleta, em consonância com a ideia de que “[...] os dados não estão por aí à nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito *activo*, criativo e de improvisação.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115)

disponibilidade de tempo para a proposta de produção textual e a realização das entrevistas.

Em minha terceira visita, propus às crianças que realizassem uma produção textual, tendo como inspiração uma cena do conto Chapeuzinho Vermelho. Para tanto, entreguei a cada uma delas a seguinte folha avulsa:

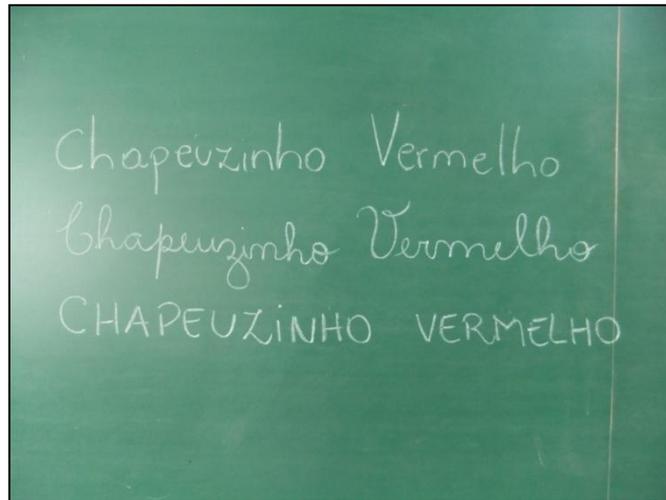
Figura 1 – Folha para produção textual com cena do conto Chapeuzinho Vermelho

A folha para produção textual é composta por um retângulo contendo uma ilustração centralizada de Chapeuzinho Vermelho e sua avó em um cenário rural. Abaixo da ilustração, há uma série de linhas horizontais para a escrita. No topo da folha, há uma linha horizontal para o título.

Fonte: <http://www.culturamix.com/cultura/historia/chapeuzinho-vermelho>

Optei por esse conto bastante conhecido pelo grupo a fim de solicitar uma produção escrita em que o enredo fosse de domínio dos alunos pois não tinha como objetivo o investimento na análise da estrutura da narrativa, mas sim na construção de dados relacionados ao meu objeto de estudo. Antes de entregar a atividade, retomamos, em coletivo, lembranças sobre as partes da história da Chapeuzinho Vermelho e expliquei às crianças que, aqueles que quisessem, poderiam criar outras idéias sobre o enredo. Durante o desenvolvimento do trabalho, houveram perguntas recorrentes acerca da escrita ortográfica das palavras chapeuzinho e vermelho, assim, escrevi na lousa o título “Chapeuzinho Vermelho”, utilizando-me de distintos traçados de letras:

Figura 2 – Escrita do título da história na lousa em letra de forma minúscula, cursiva e de forma maiúscula.



Ressalto que destaquei, em minha orientação para o trabalho, as opções que as crianças poderiam fazer sobre o tipo de letra, salientando sobre a escolha livre de escrita em letra de imprensa minúscula, cursiva ou bastão¹⁶.

Posteriormente, abrindo mão de correções ortográficas ou da estrutura narrativa, identifiquei somente as recorrências quanto às escolhas dos traçados das letras nas produções textuais das crianças e, à vista desses primeiros dados, voltei para o quarto encontro com as crianças com o objetivo de realizar entrevistas individuais com os alunos a fim de evidenciar falas delas a respeito dos significados que atribuem aos traçados das letras. A entrevista com crianças faz parte das ferramentas da etnografia e possibilitou-me realizar análises não somente através da observação dos textos produzidos, mas também relações com uma escuta atenta às interpretações que constituem as falas dos sujeitos. A intenção foi a de tentar estabelecer com as crianças uma conversa informal e não um jogo de perguntas e respostas diretas.

Tinha como primeira ideia o sorteio aleatório das produções e, assim, chamaria o autor do texto. Com o andamento das entrevistas, percebi que teria a possibilidade de tempo e acabei entrevistando todas as crianças, com exceção de três alunos (dois não quiseram participar e outro faltou a aula). As entrevistas estruturaram-se em torno de três principais questionamentos:

¹⁶ Utilizei essa nomenclatura por ser mais usual nesse grupo específico.

P: Por que escolheste escrever com essa letra?

P: Se não escrevesse com essa letra, escolherias qual?

P: Qual letra preferes ler?

Diante das respostas das crianças, formulava novas perguntas ou reformulava as que já tinham sido feitas. O encontro com cada aluno realizou-se individualmente em uma sala de aula distinta enquanto o restante da turma continuava com a professora estagiária. As conversas foram gravadas por mim com o uso de uma câmera digital e, em outro momento, foram realizadas as transcrições das mesmas.

Frente às observações, registros fotográficos, conversas, produções textuais e entrevistas fez-se necessário um delineamento em categorias de análise¹⁷, que formam o *corpus* deste trabalho de conclusão de curso e estão divididas em três eixos principais intitulados: Identificando os traçados das letras; “E por que escolheste escrever com essa letra?”: significados e apropriações; “Eu não quero escrever em letra de primeiro ano”: marcas identitárias da escolarização.

Considero importante esclarecer que a opção pelos Estudos Culturais como aporte teórico me possibilita pensar sobre a temática desta investigação como sendo uma escolha inventariada e construída por mim enquanto pesquisadora. Sendo assim, parto do princípio de que todos os dados que foram gerados e, posteriormente, analisados, foram ao encontro de um olhar que já estava constituído de pressupostos antes mesmo de pensar sobre as delimitações metodológicas de pesquisa. Logo, o que estou tentando esclarecer é que esta pesquisa é focalizada frente a algumas opções que foram por mim feitas, podendo-se concluir que, quando se escolhe analisar alguns dados, deixa-se de escrever sobre outros que também poderiam ter sido pensados por mim ou por outras/os pesquisadoras/es.

¹⁷ As análises encontram-se na próxima sessão.

3 CALIGRAFANDO ANÁLISES

Apresento, nesta terceira sessão, os materiais empíricos gerados a partir dos encontros com as crianças e professoras da turma. Para tanto, delimito três eixos analíticos, buscando preservar dados mais recorrentes e que vão ao encontro dos meus objetivos de investigação.

No primeiro eixo, apresento os traçados de letras encontrados nos suportes de escritas que circulam no ambiente escolar em que a turma está inserida, enfatizando os cadernos e os *netbooks*. No segundo eixo analítico, apresento os resultados da atividade de reescrita da história “Chapeuzinho Vermelho”¹⁸ e dou visibilidade aos significados e às apropriações das crianças diante das justificativas sobre fazer uso de um traçado de letra em detrimento de outro, compondo dois grupos: por um lado, a estética e a legibilidade da letra e, por outro, a funcionalidade da letra. Por fim, apresento, no terceiro eixo, relações dos traçados inventariadas a partir de conceitos relativos à marca identitária “ser aluno”.

3.1 IDENTIFICANDO OS TRAÇADOS DE LETRAS

Os registros das observações e conversas informais com as crianças foram esboçadas por mim através de fotografias e anotações no diário de campo¹⁹. Antes mesmo de iniciar o processo de observações, já tinha algumas idéias sobre quais traçados de letras poderiam estar circulando na sala do 3º ano em decorrência de eu ter realizado o estágio com a turma no semestre em que antecedia essa pesquisa. Por isso, ao circular pelo ambiente, dediquei um olhar atento aos detalhes presentes em muitos²⁰ suportes de escrita: cadernos das crianças, folhas avulsas, cartazes, livros, lousa, murais, já que, para Chartier (2002, p. 220), “[...] é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer

¹⁸ O modelo dessa proposta de atividade encontra-se na página 16.

¹⁹ Escritos realizados no decorrer das visitas à escola e registros posteriores advindos da geração de dados formam o diário de campo.

²⁰ Utilizo o termo “muitos” e não “todos” tendo por base que as impressões são todas construídas a partir de recortes, sendo impossível dar conta de uma análise total de dados.

compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.”.

Figura 3 – Alguns suportes de escrita na sala do 3º ano



O que se pode perceber à vista dessas primeiras imagens presentes nos suportes afixados na porta, lousa ou paredes da sala de aula é a utilização dos três traçados: letra de forma maiúscula, letra de forma minúscula e letra cursiva.

Não foram esses, entretanto, os suportes de escrita mais utilizados nos dias em que estive presente na escola, mas os cadernos e os computadores portáteis das crianças. É a eles, agora, que dedico minha atenção analítica.

3.1.1 Os cadernos

Reportando-me aos documentos²¹ acerca dos conteúdos para o 2º ano que me foram entregues pela professora titular no semestre em que realizava o estágio de docência do curso de Pedagogia, destaco a proposta “Escrita e leitura em letra cursiva” que foi listada no eixo intitulado Linguagem (leitura, escrita e oralidade). Naquele ano, em comunicação oral com a professora, combinamos de, ao final do terceiro trimestre, tornar o uso da letra cursiva obrigatório visto que, a partir do 3º ano, as crianças teriam que fazer uso desse traçado nas suas produções manuscritas. Com base nisso, já tinha uma expectativa, no início do trabalho de campo, em relação ao tipo de traçado de letra que estaria predominando naquele espaço.

Escolhi atentar ao caderno por saber que é um suporte com fortes marcas escolares²² e nele podemos encontrar muitas pistas para entendimento das práticas didáticas e pedagógicas, já que desenha “[...] um território privilegiado, definindo uma teia de relações cuja pluralidade constitui um dos modos de *viver* e de *ver* a escola”. (FERNANDES, 2008, p. 50,) [grifos do autor]. Pedi autorização à aluna Viviane para folhear o seu caderno e, assim como já era por mim esperado, seus manuscritos apresentavam-se na letra cursiva. Trago uma transcrição descrita no diário de campo de uma conversa realizada com a aluna, na qual teve também uma intervenção do colega Luciano:

P: Estás escrevendo em cursiva?

V: Agora eu só escrevo nessa letra, eu me perdi nas outras.

P: Como assim, te perdeu nas outras?

V: É que eu escrevi tanto tanto assim que eu esqueci as outras letras.

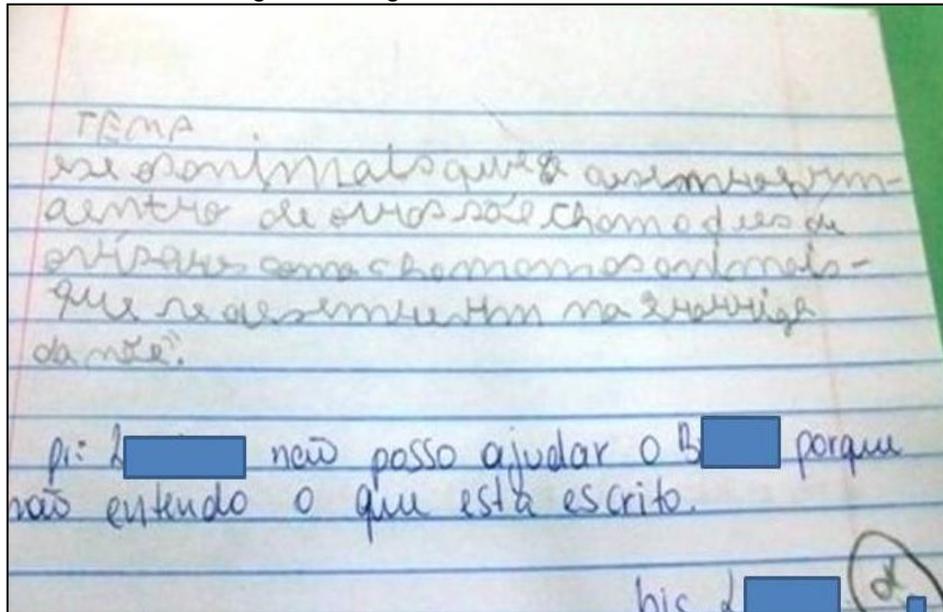
L: Agora é só nessa letra que pode escrever, sora. (Diário de Campo, 02/05/2011).

²¹ Um deles, enviado ao meu endereço eletrônico e elaborado pela professora titular da turma de 2º ano de 2010, traz os conteúdos que foram trabalhados no primeiro e segundo trimestre e que estavam previstos para serem desenvolvidos no terceiro trimestre. Não tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola pois estava sendo reformulado.

²² Na subseção 3.3, retomo o conceito de marcas escolares.

Foi possível evidenciar, na fala de Luciano, a obrigatoriedade da escrita em letra cursiva, ainda que não fique claro em quais suportes isso acontece, já que “é só nessa letra que *pode escrever*”. Ao circular pela sala, percebi que todos os cadernos a que tive acesso apresentavam o manuscrito cursivo. Ainda sobre essa questão, apresento a imagem abaixo, uma fotografia do caderno de Bernardo.

Figura 4 - Página do caderno de Bernardo



O acesso ao caderno de Bernardo aconteceu em um momento em que o aluno estava digitando um texto em seu *netbook*, ele pediu a minha ajuda para a revisão ortográfica de seu trabalho. Na oportunidade, conversei com o aluno Bernardo sobre os traçados das letras que estávamos visualizando na tela do *netbook* e, então, pedi para olhar o seu caderno:

P: Bernardo, com que letra tu escreveu aqui?

B: De imprensa, néhhh.

P: E no teu caderno, escreve com qual letra?

B: Eu copio com aquela outra letra!

P: Deixa eu ver?

B: Eu só copio, mas não sei ler nem escrever nessa letra. (Diário de Campo, 02/05/2011)

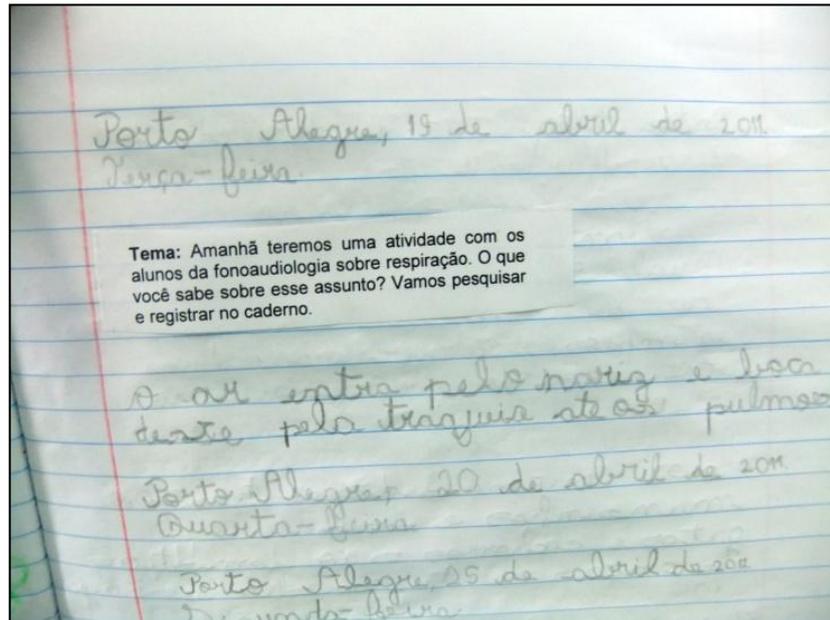
Chamou a minha atenção a grafia do traçado cursivo do aluno e também o bilhete que a mãe escreveu para a professora, justificando porque a tarefa não tinha

sido realizada, já que o enunciado não fora compreendido devido ao traçado da letra. Assim como a responsável, também senti dificuldade de ler os escritos de Bernardo e, por já conhecer essa criança do ano anterior, sei da resistência que ele tinha de escrever nesse tipo de traçado, alegando sempre que não sabia escrever dessa forma. No *netbook*, no entanto, a letra de forma minúscula era utilizada e o aluno aparentava estar bastante envolvido no trabalho: releu alguns trechos diretamente da tela do computador, evidenciando ter conhecimento de tal traçado.

A fala de Bernardo, ao dizer que só copia na letra cursiva, mas que não sabe ler nem escrever dessa forma, é um indicativo de que o aluno não atribui significados às suas escritas em cursiva. Ao recorrermos aos processos históricos do ensino da escrita no Brasil, veremos que essas práticas de cópia, sem que houvesse significado do que se escrevia, eram previstas em distintos espaços de escolarização. Ao citar trechos de manuais escritos por Bernardino Lage, um professor português de forte influência no Brasil do início do Século XX, Camini (2010, p. 95) nos diz que “[...] primeiro o aluno aprendia a traçar as letras em ordem crescente de dificuldade; depois, decorava a escrita das palavras para copiá-las e, por último, investir-se-ia sobre o significado do que se estava escrevendo”. O traçado da letra que está sendo referido aí é o cursivo, assim como o da escrita de Bernardo no caderno.

Passo a apresentar agora uma imagem da página do caderno de Júnior que apresenta distintos traçados de letras em dois suportes: uma folha avulsa colada e a página do caderno.

Figura 5 – Página do caderno de Júnior com dois traçados distintos



Observa-se, na figura, que a escrita do aluno é realizada em letra cursiva, mas a mesma página do suporte caderno apresenta uma folha avulsa impressa em letra de forma minúscula, entregue pela professora para colagem. Temos aqui mais uma evidência de que os manuscritos das crianças realizam-se na escrita cursiva, ainda que, assim como vemos na figura 3 e na resposta de Bernardo sobre a utilização da “letra de imprensa” no seu trabalho, outros traçados de letras continuam sendo inseridos no contexto dessa sala de aula.

3.1.2 Os *netbooks*

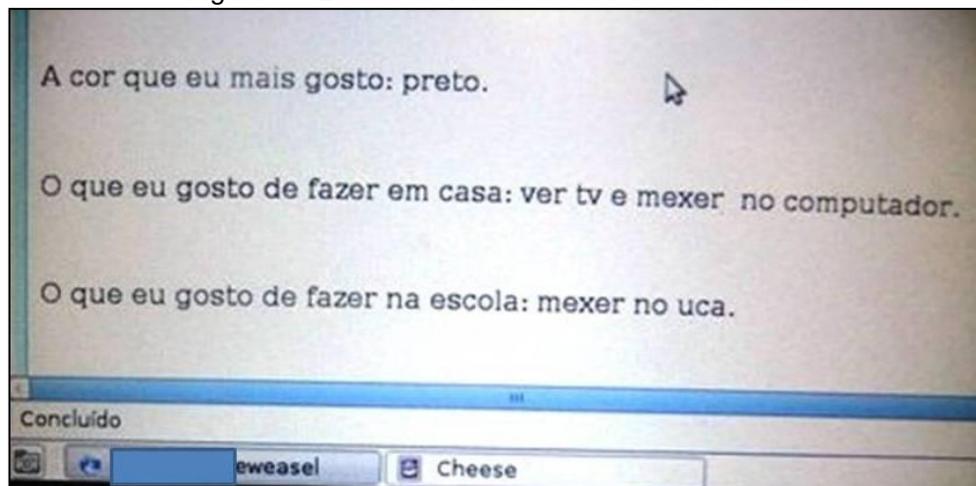
Como já apresentei na segunda seção deste trabalho, os alunos dessa escola adotaram o Projeto “Um Computador por Aluno” (UCA) no ano de 2010. Segundo a professora polivalente da turma, os planejamentos semanais do 3º ano contemplam uso frequente dos computadores portáteis para o desenvolvimento de diferentes propostas de atividades. Isso ficou visível durante as minhas visitas a campo, já que, em dois dos quatro dias de observação, a turma trabalhava com seus *netbooks*.

Trabalharam toda a manhã com o UCA digitando seus perfis no *wiki*²³. Expliquei porque eu estava lá e intervi nas atividades. (Diário de Campo, 02/05/2011)

Cada criança estava corrigindo os “perfis” que já haviam sido anteriormente criados e faziam isso de maneira rápida, necessitando o auxílio das professoras apenas para correções ortográficas de escrita. Surpreendeu-me a facilidade com que a turma vivenciava o uso desse artefato, pois, no ano anterior, os alunos solicitavam auxílio frequentemente, pois tinham dúvidas de utilização das ferramentas do sistema instalado no UCA.

Outro dado que considero importante foram as recorrências das respostas frente à questão do perfil do blogue: “O que eu gosto de fazer na escola”, muitas crianças responderam sobre a preferência de trabalhar com o “UCA”, nomenclatura que usam para se referir os *netbooks*.

Figura 6 – Escrita de Viviane na tela de seu *netbook*



Viviane foi uma das crianças que escreveu sobre “mexer no uca” como uma preferência de atividade na escola. Enfatizo aqui também o tipo de traçado que visualizamos na tela do computador, traçado de forma minúsculo. Ressalto que tive acesso a todos os textos publicados no blogue e todas as crianças escreveram nesse traçado. Não posso deixar de mencionar que há a presença da letra maiúscula no início das frases e essa foi uma orientação da estagiária da turma na

²³ *Wiki* é uma abreviação para o nome de um blogue da turma. “Um blogue [...] é um site cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*.” (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>).

proposta da atividade, pois pediu aos alunos que revisassem o seu trabalho e iniciassem as frases com essa demarcação.

[...] escritores que vêm sendo formados pelas escolas cada vez mais farão uso de tecnologias digitais para se relacionar com a escrita: mais um desafio à escrita manuscrita, especialmente resguardada pelas práticas escolares, em um tempo em que lemos cada vez mais letras soltas do eclético cardápio de fontes tipográficas oferecido pelas tecnologias digitais. (CAMINI, 2010, p. 66).

A inserção de um suporte de texto digital na sala de aula é um fenômeno novo e que não pode ser negado nos contextos escolares. Roger Chartier (1998, p. 13) caracteriza a revolução eletrônica como uma “[...] revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler”. Instaura-se, frente ao espaço da tela de um computador, novas relações entre o escritor e o leitor, entre o escritor e o texto, entre o leitor e o texto.

As telas do nosso século são, de fato, de um novo tipo. Diferentemente das do cinema ou da televisão, trazem textos – não somente textos, é evidente, mas também textos. A antiga oposição entre, de um lado, o livro, a escrita, a leitura, e, de outro, a tela e a imagem é substituída por uma nova situação que propõe um novo suporte para a cultura escrita [...] (CHARTIER, 2002, p. 106)

Essa turma do 3º ano está vivenciando esse processo de revolução da escrita com a presença desse suporte digital na sala de aula e utilizam-se quase que diariamente de distintos traçados de letras, ora no manuscrito, ora no processo de digitação.

3.2 “E POR QUE ESCOLHESTE ESCREVER COM ESSA LETRA?”: SIGNIFICADOS E APROPRIAÇÕES

O investigador parte para o trabalho de campo como aprendiz. Se ele já soubesse o que as crianças de <<lá>> sabiam, não estaria lá. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 124)

No terceiro encontro com a turma, propus a reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho” a fim gerar dados referentes às escolhas dos traçados de letras pelas

crianças. Destaquei, em minha conversa com a turma, a liberdade que tinham em escrever em letra bastão, de imprensa ou cursiva. Algumas crianças disseram não lembrar da história, assim, retomamos coletivamente algumas partes e também dei a opção de inventarem outros enredos. Minha intenção com a proposta não era a de realizar correções ortográficas ou estruturais de demarcações linguísticas do gênero textual, mas sim identificar os tipos de traçados de letras usados pelas crianças.

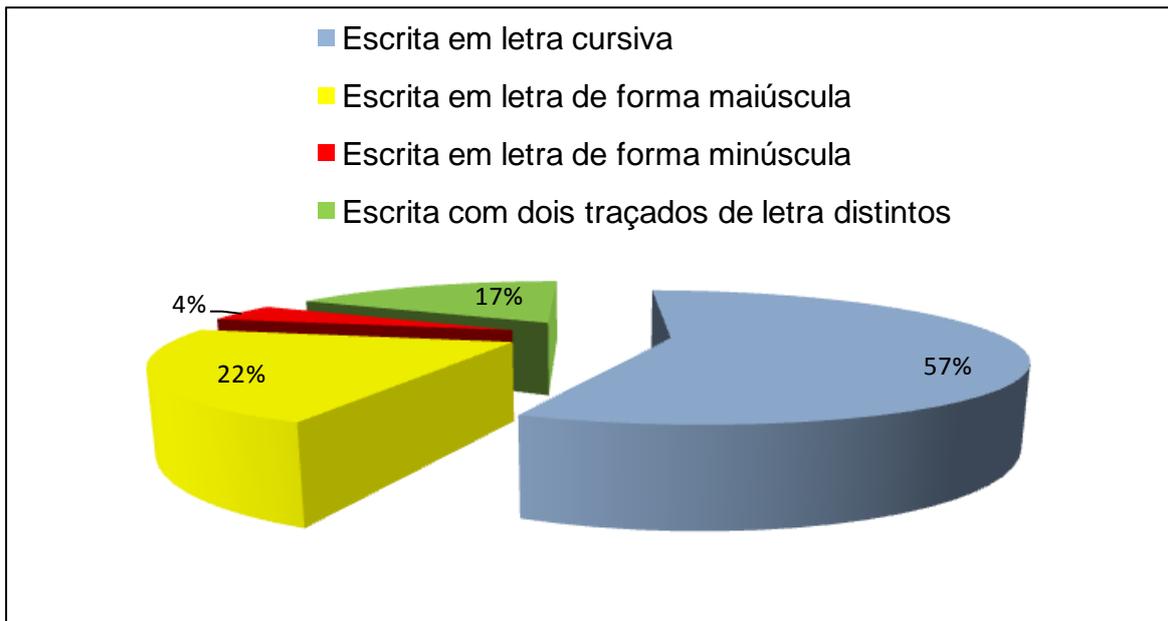
Aponto, no quadro e no gráfico que seguem, os resultados do processo de identificação dos tipos de letra utilizados na produção textual através da seguinte divisão: escrita em letra cursiva, escrita em letra de forma maiúscula, escrita em letra de forma minúscula, escrita com dois traçados de letras distintos. Ressalto que a turma é composta por 25 crianças e que todas estavam presentes, no entanto, recebi apenas 23 produções textuais, já que dois alunos não quiseram realizar a atividade²⁴, sendo esse, portanto, o número total de textos.

Quadro 1 – Traçados das letras utilizados nas produções textuais

Tipos de traçados de letra	Nº de textos
Escrita em letra cursiva	13
Escrita em letra de forma maiúscula	5
Escrita em letra de forma minúscula	1
Escrita com dois traçados de letra distintos	4
Total de produções textuais	23

²⁴ No dia posterior, procurei os dois alunos para que pudessem refazer a atividade: um não estava presente na escola e o outro não quis escrever a narrativa, convidei-o para a entrevista e também respondeu não querer participar.

Figura 7 – Gráfico dos tipos de traçados de letras utilizados nas produções textuais



Conforme podemos observar no gráfico, 57% das crianças optaram por escrever com a letra cursiva. A segunda maior incidência de tipo de traçado foi a escrita em letra de forma maiúscula, correspondendo a 22% do total de produções verificadas. Por fim, as escritas com dois traçados de letras distintos e a escrita em letra de forma minúscula apresentaram 17% e 4% respectivamente. À vista desses primeiros dados, já se pode perceber o predomínio pela escolha do traçado cursivo, mesmo que tenha se enfatizado aos alunos que poderiam escrever em outros tipos de letra. De certo modo, tais dados sinalizam que os alunos já estão se adaptando à obrigatoriedade do manuscrito cursivo. Tornou-se essencial, portanto, reservar um momento de escuta a eles para que eu pudesse compreender o motivo dessas opções.

Após revisar as escritas nas produções textuais das crianças sobre o conto “Chapeuzinho Vermelho”, realizei entrevistas com 22 alunos da turma elencando perguntas sobre os traçados das letras que foram utilizados nas suas escritas. A partir das recorrências das respostas, fez-se necessária uma delimitação e escolha de dados para as análises das próximas subseções, que trazem as justificativas que algumas crianças responderam à questão, feita por mim, que intitula essa seção. Antes de iniciá-las, penso ser pertinente discutir a respeito dos conceitos de significação e apropriação.

Na perspectiva da História Cultural, esses conceitos aparecem imbricados e relacionam-se com os sentidos que o leitor dá aos textos lidos, para Roger Chartier

(1998, p. 77), “a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados”. Trazendo uma adaptação aos processos de escrita que são analisados nesse estudo, caracterizo como significados e apropriações as relações singulares ou plurais que o escrevente estabelece com os traçados das letras nas suas escrituras.

Nesse sentido, visualizo as marcações das escolhas dos traçados das letras a partir das apropriações que os sujeitos construíram nos seus processos de escrita, “[...] uma vez que cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.” (CHARTIER, 2001, p. 20).

Destaco, ainda, que essa análise que estou propondo traz à tona os significados atribuídos por mim ao realizar a leitura dos textos das crianças. Sendo assim, as delimitações que faço a seguir procuram evidenciar os significados e apropriações dos sujeitos quanto à estética, legibilidade e funcionalidade da letra nas suas produções escritas.

Para que esses eixos fossem eleitos, transcrevi todas as entrevistas através da escuta ou leitura atenta às gravações e aos escritos no Diário de Campo, respectivamente. Diante desses dados, construí uma tabela contendo as transcrições divididas em três colunas, conforme o tipo de traçado utilizado na produção textual (letra de forma maiúscula, minúscula ou cursiva). As frases escolhidas possibilitaram a visualização das recorrências acerca dos aspectos estéticos, legíveis e funcionais da letra.

3.2.1 “Mas eu gosto mais dessa letra. É mais fácil de ler e mais bonita, não fica tudo embaralhado na folha”: estética e legibilidade da letra

Optei por desenvolver os conceitos de estética e legibilidade conjuntamente, pois historicamente a preocupação com uma letra estritamente bela foi sendo substituída por uma letra que se propunha a ser mais ágil ao mesmo tempo em que legível. Passando por inúmeras classificações (inclinada, instrumental, vertical), chega-se à nomenclatura da letra cursiva, traçado predominante nas escolas atualmente. As escritas das crianças em análise apresentam um traçado que se construiu na ruptura dos discursos que privilegiavam uma escrita esteticamente

perfeita para uma escrita legível, elegante e rápida. Torna-se, portanto, relevante lançar mão das minhas impressões analíticas considerando esses dois conceitos de estética e legibilidade relacionados.

A preocupação com o *design*, com a beleza da letra refere-se à escrita ornamental, muito investida nas escolas da Idade Média. A escrita instrumental, iniciada na Modernidade, não exclui a preocupação estética, ainda que esteja voltada muito mais à legibilidade da letra. O espaço e tempo de um contexto ao outro remete a pensarmos sobre os aspectos culturais e sociais que envolvem o ensino da escrita e é isso que busco explorar a seguir.

A caligrafia - do grego, *kallos* (beleza) + *graphos* (escrita) - está presente em todos os períodos da história da escolarização, servindo a determinadas conjunturas sociais e culturais de cada época. Quando o acesso à escrita ainda era um privilégio da Igreja e da Burguesia, a prioridade do ensino manuscrito enfatizava-se muito mais em técnicas que visavam uma escrita bela, o que denota à função da escrita também uma ideia de distinção social.

O que durante muito tempo se assistiu foi à tentativa de transpor a prática profissional da escrita para as escolas, ensinando a escrever a partir de manuais de caligrafia elaborados por calígrafos. Na medida em que escola e pedagogia vão se constituindo, a escrita vai sendo capturada e transformada em uma prática escolarizada. (CAMINI, 2010, p. 79).

Nas transições da Revolução Industrial, em que surgia maior necessidade da escrita nas relações de expansão comercial entre Ocidente e Oriente e com o crescimento dos ideais iluministas, em meados do século XIX, o acesso a uma escola laica e universal precisava ser cada vez mais ampliado e efetivado e é nesse cenário que o ensino da leitura e da escrita vai tornando-se cada vez mais fortificado. Nessa tendência, a educação pensada pelo Estado precisa oferecer uma escola pública a todos. O ensino passa, então, a ser pensado para muitos ao mesmo tempo. Assim, era preciso repensar os métodos que até então sustentavam práticas individualizadas do ensino. O método proposto por Lancaster no século XIX, o ensino mútuo, foi ao encontro dessa necessidade.

Uma das estratégias do ensino mútuo era a proposta de que aqueles alunos que estivessem mais avançados nos conteúdos ajudassem os mais atrasados, o que diminuiria os custos da escolarização em relação à mão-de-obra dos professores. Sendo assim, a implementação desse tipo de organização acarretou mudanças pontuais na história do ensino da escrita quanto às prioridades que

seriam previstas no tempo da sala de aula na busca pela racionalização. Os suportes de escrita também sofrem modificações porque o custo do papel branco faz com que seja inviável sua utilização a todo o tempo. Os manuais passam a ser substituídos pela lousa e a areia (FERNANDES, 2008).

Não há mais espaço para o investimento da escrita de estética ornamental, até então privilegiada nos manuais de caligrafia que chegavam aos poucos alunos que, antes desse período, tinham acesso à escola. “A letra cursiva, mais instrumental do que ornamental, é a letra que assumirá um posto hegemônico nas escolas a partir do deslocamento da caligrafia ornamental.” (CAMINI, 2010, p. 87).

Com a difusão da instrução pública, a caligrafia ornamental cedeu lugar a um outro tipo de escrita, mais técnica e utilitária. A escrita cursiva foi mais valorizada pela rapidez, legibilidade e elegância. Ao lado da escrita cursiva, os programas do século XIX conservaram a escrita bastarda²⁵, menos ornamental que a gótica, mas igualmente solene, geralmente usada nos títulos, e a bastardinha, um tipo intermediário entre uma ou outra, usada em subtítulos. (STEPHANOU; BASTOS, 1998, p. 4).

Como podemos observar na citação das autoras, mesmo que a letra cursiva assuma uma função de legibilidade e não mais de beleza, ainda é a letra considerada mais elegante, o que não exclui a preocupação com a estética da letra. O que se pode ver, ainda hoje, é que a letra cursiva herdou o estilo da grafia ornamental e, nas falas das crianças dessa pesquisa, também assume a posição de ser a letra mais bela. Observemos as próximas transcrições, com a ressalva de que as respostas referem-se à letra cursiva:

Sandra: Porque eu acho bonito.

Sara: Porque daí é bonita.

Bernardo: A mais bonita é essa daqui [cursiva].

Enquanto Sandra e Sara optaram por escrever seus textos em letra cursiva, Bernardo escreveu em letra de forma maiúscula, mas apontou na sua fala que a cursiva é a mais bonita, portanto, observa-se que as três crianças vinculam esse tipo de traçado à estética.

Trago a seguir uma situação vivenciada com a aluna Natália, autora da frase escolhida para intitular essa subseção, que privilegiou a escrita pela letra cursiva no seu sentido estético e legível. Antes mesmo de conversarmos no dia marcado para

²⁵ Parece estar nesse período histórico a explicação para nomear a letra de forma maiúscula como letra “bastão”.

as entrevistas, durante a escrita da sua produção textual, a aluna já havia me dito o “porquê” da sua escolha.

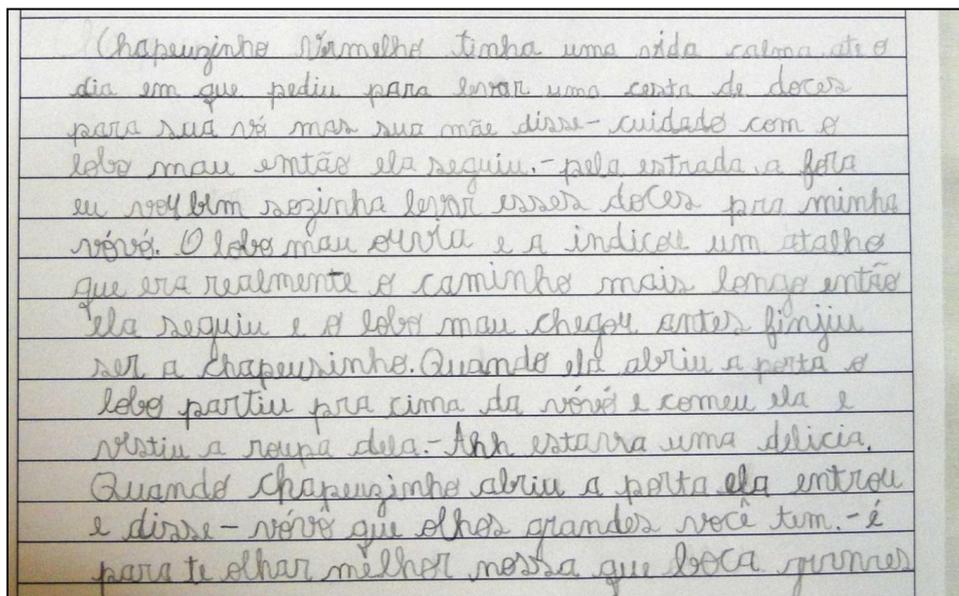
A aluna foi uma das últimas a terminar o texto, levei ela [mais cinco crianças] para uma outra sala e lá perguntei:

P: Tu acha que se tivesse escrito com outra letra, já teria terminado?

N: Acho que sim, mas eu gosto mais dessa letra, é mais fácil de ler e mais bonita, não fica tudo embaralhado na folha. Olha que lindo que fica [apontando para o texto de um colega que estava nas minhas mãos]. (Diário de Campo, 09/05/2011)

Natália foi a última criança a terminar a produção textual, por isso tivemos esse momento de escrita em outro ambiente, que não na sua sala de aula. Como chegou o momento do lanche, conforme a rotina da turma, Natália optou por não terminar a sua história. Segue o texto da aluna:

Figura 8 – Produção textual de Natália escrita com traçado cursivo



Ao olharmos para o texto, identificamos que a aluna já se apropriou da letra cursiva e faz uso desse traçado durante toda a sua escrita. Quando Natália diz que a letra cursiva é a “mais bonita”, possibilita pensar sobre sua escolha vinculada à beleza, a preocupação com a apresentação de um texto que seja esteticamente belo. Identificamos os aspectos de legibilidade quando a aluna aponta que “fica mais fácil de ler” e também “não fica tudo embaralhado na folha”.

Quando Natália indica o texto de um colega enfatiza que, por estar escrito em letra cursiva e não em outro tipo de traçado, fica “lindo”. Essa fala nos indica uma construção que também tem indícios históricos, pois, por muito tempo se acreditou que “[...] uma caligrafia perfeita era sinal de distinção social” (FERNANDES, 2008, p. 55). Escolher escrever o seu texto na letra cursiva também pode ser um sinal de distinção na sala de aula do 3^a ano na medida em que está se fazendo um uso de traçado manuscrito eleito como padrão²⁶.

Optei por apresentar as falas e a produção de Natália, pois resgata o movimento de estética e legibilidade imbricados. A aluna não disse que escolheu escrever em letra cursiva por ser mais legível, acredito que esse termo não seja de utilização das crianças, mas a apresentação de uma escrita legível faz parte dos objetivos de muitos professores dos Anos Iniciais. E a tendência de substituir a letra bela pela letra legível é constituída historicamente, como anteriormente relatei.

O que também se assistiu no final século XIX foram discursos de viés higienistas, que criticavam os métodos de escrita inclinada e que também influenciaram o ensino no Brasil.

No início do século XX, em vários estados brasileiros, discursos pedagógicos, apoiados em preceitos higienistas, preocuparam-se em normatizar a escrita. A caligrafia inclinada, utilizada durante o século XIX, apesar de "*elegante, graciosa e pessoal*", era criticada, porque percebida como a causa para os problemas de miopia e escoliose encontrados nos/as escolares. Para manter a saúde das crianças, indicava-se a caligrafia vertical como a mais adequada ao trabalho escolar. "*papel direito, corpo direito, escrita direita*" pareciam resumir as prescrições da higiene. (VIDAL, 1998, p. 126) [grifos da autora].

O modelo de caligrafia vertical, ao ser apresentado como “rápido, econômico e higiênico”, expressava valores de legibilidade e simplicidade e aproximava a escrita escolar ao texto impresso na máquina de escrever, proporcionando uma regularização da letra manuscrita, o que a tornaria mais homogênea e adaptada aos padrões da modernidade. O modelo vertical seria capaz de preparar o aluno para o exercício da escrita eficiente ao mesmo tempo em que legível, muito necessário ao trabalho no comércio e na indústria (FARIA FILHO, 1998).

Políticos das primeiras décadas do século XX não demoraram a recomendar a adoção da escrita vertical nas escolas, como mostram os estudos de Faria Filho (1998) sobre a escola mineira, de Vidal (1998) sobre a escola paulista e de Trindade (2001) sobre a escola gaúcha. (CAMINI, 2010, p. 93).

²⁶ Na subseção 3.3, retomo essa discussão.

Ainda que a escrita vertical tenha tido mais influência na escolarização, com o movimento da Escola Nova, a caligrafia muscular²⁷ também assumiu posição de destaque no ensino do Brasil. Ormindá Marques, diretora da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, entre 1933 e 1936, dedicou-se a investigar técnicas para uma “boa escrita” face à idéia de que o contato com a máquina de escrever afastava o aluno a interessar-se pelo manuscrito. Nessa direção, a diretora acreditava que a técnica da caligrafia muscular seria a ideal para ser ensinada nas escolas, pois, conforme nos mostra Vidal (1998, p. 134),

[...] atendia de modo mais completo às exigências da escrita na sociedade moderna, quais sejam velocidade e perfeição; porque admitia perfeitas condições de higiene e eficiência do trabalho; e porque fundamentava-se nos princípios gerais da psicologia da aprendizagem e da fisiologia do movimento muscular.

Ormindá Marques publicou cadernos seriados de caligrafia destinados à escola primária, chegando a atingir a distribuição de 250 mil exemplares anuais. No entanto, as experiências caligráficas musculares “não conseguiram impor um novo formato de letra, inclinado, permanecendo o uso do tipo vertical, nas escolas brasileiras.” (VIDAL, 1998, p. 135).

Há uma relação nesse sentido com a entrada dos *netbooks* no contexto escolar em pesquisa, se por um lado a preocupação foi com a máquina de escrever, hoje se discute a relação dos manuscritos com os computadores. O que se vê é que a presença dos *netbooks* na sala de aula do 3º ano não está impedindo a escrita manuscrita, pelo contrário, a presença do teclado e do lápis é constante no dia a dia das crianças. Em contrapartida, sabe-se que o traçado considerado mais bonito da letra cursiva se dá pela intensidade do uso: na medida em que o texto manuscrito for sendo menos utilizado em detrimento do digital, a tendência é que ele fique obsoleto. Nesse caso, eleger uma letra como padrão, parece estar servindo para se continuar legitimando o traçado cursivo como uma marca da escolarização.

²⁷ Segundo Vidal (1998, p.129), a caligrafia muscular era “baseada em movimentos ritmados do antebraço, cujo resultado era uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não por pressão. Diferentemente das denominações anteriores que se reportavam ao formato da letra, vertical ou inclinada, a nova caligrafia era chamada **muscular**, indicando a relação necessária entre movimento e escrita.”[grifo da autora]

3.2.2 “Porque ela é muito mais fácil, mais prática e eu tô mais acostumada”: funcionalidade da letra

Nesse espaço apresento dados que mostram algumas características funcionais que as crianças atribuíram aos traçados das letras. Essa funcionalidade se explica quando a escolha por um traçado em detrimento de outro tem significados operacionais por parte da criança, como a rapidez, a facilidade ou a utilização.

Sara, Fernando e Márcio escreveram suas narrativas em letra cursiva enquanto Michel e Guilherme escreveram em letra de forma maiúscula e Laura, em letra de forma minúscula. Observemos as justificativas no momento da entrevista:

Sara: [...] porque é legal, é mais rápido.

Fernando: [...] na minha aula eu gosto de usar ela, é mais rápida.

Márcio: Eu escolhi essa letra porque é a mais rápido.

Michel: Porque eu gosto de escrever, é mais rápido.

Guilherme: Pra mim ir mais rápido no trabalho e dar tempo de fazer alguma coisa.

Laura: [...] é porque daí é um pouquinho mais rápido.

Nessas respostas, temos indícios de que optar por um traçado de letra propiciaria maior rapidez na escrita da produção textual e essa apropriação que as crianças fazem perpassa os três tipos de traçados de letra, sinalizando pistas sobre a preocupação que as crianças têm com a otimização do tempo, preocupação essa que encontra respaldo histórico e social.

A trajetória histórica da escolarização mostra, muitas vezes, o tempo como fator determinante nas relações estabelecidas na sala de aula: no século XIX, por exemplo, ensinar a muitos em um tempo mais rápido foi uma característica do ensino mútuo, como indiquei na subseção anterior. O deslocamento da escrita ornamental à escrita instrumental, em que o ato de escrever na escola passou a implicar a legibilidade e não mais a necessidade de uma escrita estritamente bela, indica a centralidade de um processo que também precisa ser ágil. Tendo como base os estudos foucaultianos, Camini (2010) associa as disciplinas das escolas à

[...] fabricação do indivíduo apto para determinadas tarefas; apto no sentido de ser capaz de utilizar o seu corpo e, conseqüentemente, os seus gestos de forma econômica, o que significa aprender os melhores gestos para cada atividade, em tempo e espaço adequados. (CAMINI, 2010, p.111).

Sobre isso, se evidencia nas falas das crianças uma constatação de agilidade que vai ao encontro do que é esperado por uma sociedade que se insere de forma cada vez mais intensa em relação à distribuição em um tempo que se torna cada vez menor e mais regulado por distintas situações, como as políticas e econômicas, por exemplo.

Nesse sentido, retomo a discussão da tecnologia, que também acarreta uma revolução no tempo. As crianças dessa escola já nasceram nesse contexto cultural, onde não se é mais necessário, por exemplo, esperar os trâmites de envio de uma correspondência pelo correio quando se pode enviar um *email*, mensagem eletrônica instantânea.

Ainda que eu não tenha realizado uma geração de dados a esse respeito nesta investigação, parece haver ainda um outro movimento que intervém nos processos escolares quanto à agilidade esperada pela escola. São duas situações que denomino situações-problema, pois foram e ainda são presentes nas discussões das professoras²⁸ no cenário da educação básica: o aluno que demora para realizar as atividades e o aluno que termina rapidamente as propostas que são simultaneamente oferecidas à turma pela professora. A fala de Guilherme, “Pra mim ir mais rápido no trabalho e dar tempo de fazer alguma coisa” salienta tal impressão, no momento em que pensar em fazer outra coisa exigiria de sua professora uma outra proposta didática. “Discrepância”, “diferenças de ritmos” são expressões bastante difundidas no meio escolar, muitas vezes sendo entendidas como um problema. Nesse sentido, há uma distinção dentro da sala de aula entre aquela criança que consegue copiar rapidamente o que a professora “passa” na lousa e aquela que não consegue. A cópia da lousa tornou-se uma marca da escolarização e a adaptação à rapidez implicada nesse processo é também uma forma de tornar-se um aluno.

Outra questão envolvendo o tempo da sala de aula é a prioridade que não vemos mais quanto ao exercício de caligrafar, prática que já foi muito priorizada nas cartilhas que circularam no Brasil. Mesmo que essa prática ainda seja recorrente nas

²⁸ Denomino esse grupo de professoras, não desconhecendo a presença de sujeitos homens, mas escolho o termo feminino pelo predomínio das mulheres no Magistério.

escolas, acontecendo também nessa turma de 3º ano, há o costume de enviar os cadernos de caligrafia como tarefa a ser realizada em casa e não mais no espaço da sala de aula.

Dou destaque também às falas das crianças quanto às recorrências relacionadas aos três distintos traçados, o que possibilita constatar que, diferentemente do que se acreditou por tanto tempo nos currículos escolares (sempre pensados pelos adultos), segundo esses autores do 3º ano, escrever rapidamente não é uma característica exclusiva da letra cursiva.

Passemos, agora, a analisar as seguintes recorrências quanto à facilidade dos traçados das letras, com a ressalva de que as falas de Bernardo e Rodrigo referem-se à escrita em letra de forma maiúscula e de Juliano e Daiana à escrita em letra cursiva:

Bernardo: Não sei, eu gosto mais, é mais fácil.

Rodrigo: Porque eu acho mais fácil.

Juliano: Cursiva que é mais fácil e bem legal. Porque é fácil de escrever.

Daiana: Porque ela é muito mais fácil, mais prática.

Quando as crianças afirmam que “é mais fácil” subentende-se que é mais fácil do que outras letras, apresentando aí uma diferenciação pensada sobre escolher um traçado de letra em detrimento de outro. Não fica evidente em nenhuma das falas o porquê de os alunos sentirem mais facilidade ao escreverem com determinado tipo de letra. No entanto, nas falas que seguem do aluno Luciano, conseguimos perceber algumas evidências quanto a sua escolha pelo traçado cursivo:

P: Por que tu escolheu escrever nessa letra? [cursiva]

L: Porque eu gosto mais e é mais fácil. [...] é melhor de desenhar, não usa tantas linhas.

P: Como assim?

L: Na letra bastão, tu usa assim, tu tem que dar um espaço em cada letra e nessa daí não. Essa daí tu fica com mais espaço.

P: Para escrever?

L: É

Luciano justifica a facilidade da escrita aliada ao desenho, ao formato da letra. Para ele, a escolha pela letra de forma maiúscula é dificultada pela ideia de que exigiria mais espaço para escrever, ocupando mais linhas na folha. Como na escrita cursiva não se tira o instrumento – o lápis, nesse caso – de cima do papel, poupam-se espaços na medida em que as letras ficam ligadas umas às outras. Parece haver uma preocupação com a visualidade do suporte de escrita, no momento em que Luciano diz que terá mais espaço para escrever na folha. Seguindo essa tendência, enfatizo que a caligrafia engloba muitos aspectos que não só aqueles que se relacionam à busca por uma letra bonita. Exercer uma boa escrita implica pensar em formato, em destreza, em ferramentas, em suportes de escrita. Assim nos ensinam Stephanou e Bastos (2008, p. 2):

No universo escolar, ensinar a escrever é tarefa imprescindível ao processo de alfabetização. O domínio da escrita implica um conjunto de saberes e habilidades complexas: não só identificar as letras do alfabeto, mas *desenhá-las* com clareza, destreza, domínio da mão e dos instrumentos necessários. Além disso, coordenar o uso da folha branca, aprendendo a distribuir bem os espaços. Para isso, o verbo imperativo nos primeiros estágios escolares de aquisição da escrita é praticar e realizar exercícios variados, didatizados pela escola. [grifos das autoras].

Tornou-se função da escola a didática do ensino da escrita e é a partir das metodologias fundadas na sala de aula que as crianças vão dando significados aos traçados das letras e isso passa a ser vivenciado no momento em que as crianças passam a se utilizar e a se acostumar, através do treino, a traçar os manuscritos ensinados nesse ambiente. É nessa discussão que apresento as falas dos alunos quanto ao uso frequente da letra cursiva:

Yana: [...] porque eu já tô acostumada desde pequena, desde que eu tava na primeira série eu nunca gostei de escrever bastão.

Bruno: É que eu gosto de escrever assim em emendado. É a que eu mais sei.

Daiana: [...] e eu tô mais acostumada.

Júnior: Eu gosto, tô mais acostumado.

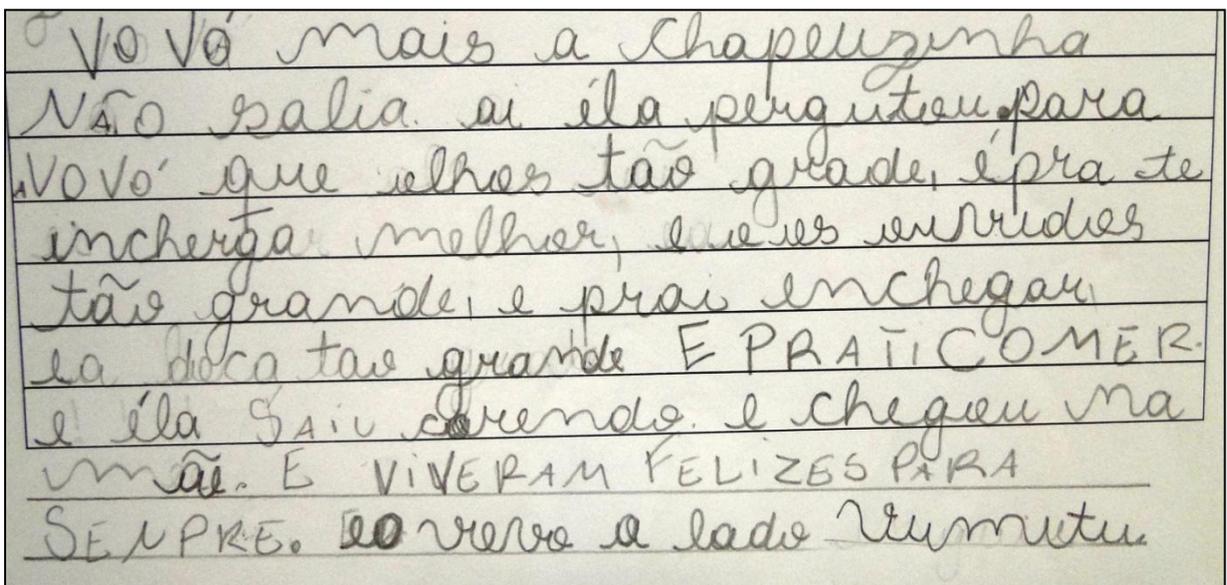
Michel: Ué, porque eu sei mais. Eu aprendo mais a cursiva e aí eu sempre faço ela.

As técnicas repetitivas propostas tanto por mim quando realizei o estágio de docência, quanto pela professora da turma, possibilitaram o domínio do traçado cursivo pelas crianças. O que, naquele ano em que estive com eles, foi recebido com resistência e impulsionou-me a construir a temática desse trabalho de

conclusão de curso, agora já é tratado com naturalidade pelas crianças, pois conforme elas mesmo salientam, já se acostumaram a fazer uso desse traçado em suas produções manuscritas.

Trago, agora, um outro viés relacionado aos aspectos funcionais da escrita, utilizando-me do texto de Sara, que faz a junção do traçado cursivo ao da letra de forma maiúscula em sua escrita:

Figura 9 – Produção textual de Sara escrita com traçados distintos



Observemos na Figura 9, que traz os escritos da aluna, as frases “e pra ti comer” e “e viveram felizes para sempre”. Quando questionada sobre o porquê de realizar essa distinção de traçados de letras no trabalho, a aluna me mostrou que tinha o intuito de tornar mais “chamativo”. Segue a transcrição da nossa conversa:

P: Tá, e por que aqui tu escreveu em grande, em bastão?

S: É... pra ficar mais chamativo.

P: Mais chamativo, pra marcar mais?

S: É.

A intenção de Sara é que o leitor de seu texto entenda que as expressões destacadas remetem a ideia de momentos significativos e mais relevantes da história. Chartier (1996, p. 96) conceitua como “protocolo de leitura” as “senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma

leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com a sua intenção.”. Sara pontuou a última fala do lobo quando diz que vai comer a personagem, tentando inserir o leitor no clímax da narrativa, na tentativa de que o mesmo, ao ler o texto, siga o “protocolo” criado através do efeito provocado pela leitura. A frase “e viveram felizes para sempre” nos remete a um marcador de “fechamento” da história, muito utilizado na literatura infantil do qual Sara se apropriou.

Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que coloca onde o autor deseja que esteja. (CHARTIER, 1996, p. 97).

No caso do texto de Sara, o “conjunto de dispositivos” que servem como protocolo são estritamente os traçados das letras. Para ela, escrever em “letra bastão” coloca, ao leitor do seu texto, os efeitos de atenção ou até mesmo emoção que busca controlar.

Há ainda outras três palavras escritas em letra de forma maiúscula: vovó, não, saiu. Não questionei a aluna sobre esses usos em específico, pois, durante a nossa conversa, aponte para as últimas frases. Tendo como base os outros textos da turma, verifico que as crianças ainda não apropriaram-se das marcações estruturais de diálogo, pois não utilizaram-se da pontuação adequada nesses casos. Acredito que Sara pode estar tentando indicar as ações da personagem Chapeuzinho utilizando a letra de forma maiúscula como diferenciadora das falas ou ações das outras personagens da história.

3.3 “EU NÃO QUERO ESCREVER EM LETRA DE PRIMEIRO ANO”: MARCAS IDENTITÁRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO

Nesta seção trago algumas "raridades", provenientes das justificativas das crianças que me fizeram refletir sobre as marcas que servem como mais um fragmento constituinte das suas identidades.

Procuramos sempre ser de algum modo, buscamos nos identificar com alguma coisa, sermos de tal maneira, pertencer a algum grupo. E assim, entre tantas formas possíveis de ser, vamos definindo o que nos motiva, através de uma identificação com tantas culturas. Nessas relações, inserimos o que para nós faz sentido, construindo significados²⁹, para o que somos e para as coisas que estão a nossa volta, sobre isso, Silva (1999, p. 21) nos diz que:

Por meio do processo de significação, construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam *relativamente* aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos. [grifo do autor].

É importante salientar que as escolhas de pertencimento não se tratam de escolhas individualizadas, que dependem apenas do sujeito. Corroborando para tal constituição, os fatores externos, as condições de vida, a cultura são determinantes nessa produção de sentidos e significados que vão constituindo a nossa identidade. Conclui-se, portanto, que somos formados por múltiplas identidades. E, de acordo com Hall (2006), hoje essas identidades são constituídas pela diferença. É na relação com o outro que estabelecemos as diferenças e definimos o que eu sou e o que o outro é. Nessa direção, retomo a frase dita pela aluna Sara:

S: [...] eu não quero escrever em letra de primeiro ano. A do primeiro ano é bem facinha e eu não gosto muito.

²⁹ Conforme se vê na citação de Silva, nos Estudos Culturais, a palavra “significados” assume um conceito diferente do que Chartier apresenta na História Cultural.

As crianças dessa turma chamam de “letra do primeiro ano” a letra de forma maiúscula, introduzida na fase de alfabetização inicial, no primeiro ano das crianças nessa escola. Quando Sara explicita que “a do primeiro ano é bem facinha” indica, possivelmente, que optar por uma letra que não está sendo ensinada para as crianças “pequenas”, pela letra cursiva, é sinal que ela “já cresceu”. Há uma relação de diferença estabelecida entre um aluno de 3º ano que já domina o traçado cursivo e um aluno de 1º ano que ainda não “sabe” fazer uso dessa letra: parece haver aqui uma constituição da marca identitária “ser criança”. As crianças vão inserindo nos seus comportamentos os fatores externos que moldam, dizem como devem ser conforme cada época da infância.

A noção de processos identitários deve ser aqui entendida em sua articulação direta com o caráter aberto e relacional da constituição de identidades, as quais são sempre produzidas dentro da cultura e de discursos, não sendo, portanto, manifestações de um “eu profundo” que estaria à espera de uma oportunidade para se revelar (DALLA ZEN, 2006, p. 28)

Existe um outro processo imbricado nessa constituição que é a marca traçada na identidade do sujeito quanto ao processo de escolarização. Assim como me constituo criança, posso me constituir aluno. Como foi exposto durante esse trabalho, a escolarização foi determinada e construída pela história, delineada pelos aspectos políticos, econômicos, sociais de uma determinada época e o que se pode ver é que sempre existiu a figura do professor – aquele que ensina (educador, pedagogo, mestre do ofício) e a figura do aluno – aquele que aprende (aprendiz, educando, discípulo). A palavra aluno pressupõe intensa criação de significados, especialmente na nossa cultura de herança Ocidental. Vai se formando nesse movimento o currículo escolar e nos pressupostos desse currículo o processo de ensino da escrita tem ligação direta com as funções da escola. Passemos a observar a fala de Luciano:

L: Quando a sora começou a botar essa letra, no primeiro dia que ela começou a botar eu já comecei a copiar, dai eu já sabia que ela ia ficar só com essa letra, não ia mais colocar aquela letra.

Luciano está se referindo à letra cursiva, traçado utilizado na realização de sua produção textual. Quando ele relata que “já sabia que ela ia ficar só com essa letra”, possibilita a identificação de dispositivos que carregam em si significados extremamente escolares, como por exemplo “botar essa letra” está se referindo à cópia na lousa, processo naturalizado em grande parte das instituições escolares ainda hoje. Saber que a letra cursiva iria tornar-se uma obrigatoriedade também faz parte da categorização “ser aluno”, pois, como bem se viu na história do ensino da escrita, esse traçado tornou-se uma marca legítima da escola, propagada e circulante nas práticas didáticas escolares.

Outro excerto que destaco é o da entrevista com a aluna Laura que mostra a responsabilidade que a escola tem sobre os discursos que também vão sendo atribuídos pelas crianças:

P: Se tu não fosses escrever com essa letra minúscula, escreveria com qual?

L: A emendada.

P: Por quê?

L: Porque a outra professora também já falou que é a letra do primeiro ano e às vezes a gente não quer usar porque se não a gente vai esquecer aquelas letras que a gente usava antes [cursiva e minúscula].

Falar que “é a letra do primeiro ano” é legitimar a ideia de que não seria adequado, aos alunos do 3º ano, escrever em letra de forma maiúscula. Parece que a eleição de um traçado de letra como padrão acaba por causar um disciplinamento também nas preferências das crianças. É nessa dinâmica que o currículo vai sendo vivido nas escolas:

Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

Por muito tempo a escola vem assumindo esse poder de “dirigir condutas” e, nesse sentido, quem está dentro dela vai se constituindo por meio das marcas que identificam um sujeito escolarizado. Interessante é poder pensar que, neste estudo, algo que parece simples e naturalizado como os traçados das letras, apontam as

reverberações deste disciplinamento tipicamente escolar na medida em que 57% das crianças adotaram a letra cursiva nas produções textuais, enquanto que, no ano em que fui professora da turma, as crianças demonstravam preferência por traçados distintos.

4. AFINAL, TEM QUE SER EMENDADO?: ESCRITA – LEGÍVEL – DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A evolução da escrita não se dá em linha reta, não é movida pela inevitabilidade, mas pela História. (BARBOSA, 1991, p. 37).

Escolhi intitular essa seção com essa pergunta pelo fato de ela ter atravessado todo meu percurso vivido enquanto professora/pesquisadora da turma que foi personagem desta investigação. Quando nasceu a inspiração da temática desse estudo, essa era a minha principal problemática de pesquisa. No entanto, a inserção no campo dos Estudos Culturais convidou-me a olhar com estranhamento para respostas prontas a serem normatizadas pelos que fossem ler o meu trabalho.

Seguindo meus caminhos por esses entrelaçamentos, desloquei o objeto de pesquisa a ser estudado a um viés que pretendeu evidenciar o que as crianças pensam a respeito dos traçados das letras. Nesse sentido, lancei mão das minhas impressões em conformidade com as minhas perguntas de pesquisa e objetivos, que foram pensados e produzidos tendo como pano de fundo o intuito de enfatizar as produções dos alunos, foi nesse momento que escolhi não mais focalizar o trabalho docente nem mesmo construir modelos a serem desenvolvidos nas salas de aula dos Anos Iniciais.

Ao elencar os conceitos de apropriação e significado, deparei-me com a área da História Cultural, a qual contribuiu (e muito) na constituição das análises que foram discutidas aqui. Um desafio foi sendo costurado na medida em que precisei realizar algumas adaptações de conceitos que eram mais direcionados aos processos de leitura do que aos de escrita. Diante de significativas contribuições desse campo, fiz a constatação de que a história da escrita na escolarização foi e é marcada pelos aspectos sociais, políticos e econômicos que formam as culturas de uma determinada época. E, como foi possível observar nas análises pensadas nesse trabalho, os processos históricos da escrita na escolarização ainda hoje são determinantes das práticas escolares.

O reencontro com a turma do 3º ano despertou em mim sentimentos imbricados de professora e pesquisadora e acredito que isso trouxe progresso aos

meus caminhos investigativos na medida em que me colocava diante das respostas que permaneceram silenciadas na época em que realizei o estágio de docência. Surpreendeu-me dois casos, em especial: o avanço que as crianças tiveram na utilização dos *netbooks* na sala de aula e a aceitação que as crianças estão tendo quanto à escrita em traçado cursivo.

As crianças estão vivenciando uma revolução eletrônica nos diversos contextos em que estão inseridas e a inserção do computador na sala de aula aponta um novo artefato de escrita. Não há apenas uma folha, mas uma tela; não apenas um lápis, mas um teclado e um *mouse*. Eis aí um desafio às professoras da escola: considerar os efeitos das escritas nos diferentes suportes que estão circulando não só no espaço escolar, mas em tantos outros contextos culturais em que a *cibercultura* está conquistando um enorme espaço. Estamos em um novo tempo, em uma nova escola, em uma nova sala de aula!

Sobre a aceitação do traçado cursivo, destaco novamente o disciplinamento que a escola parece produzir nas escrituras das crianças quando elege uma única letra manuscrita como padrão. O que para mim foi motivo de muita angústia no período de prática docente, agora já está interpelado nas escolhas dos sujeitos e corroborando na legitimação das marcas escolares: a letra cursiva. Ainda gostaria de destacar que, frente à discussão trazida, pude concluir que a letra cursiva não tem o mesmo significado de caligrafia, o que é comumente confundido na área da educação nos dias de hoje. Como exposto no desenvolvimento do trabalho, as letras de tipo ornamental também eram caligrafadas. As cartilhas utilizadas na fase inicial de alfabetização, por exemplo, por muito tempo trouxeram modelos de caligrafia de números ou outros tipos de traçados que não só o cursivo.

Saliento também que muitos foram os dados gerados quanto aos processos de apropriação e significado referentes à leitura dos traçados das letras. Mas, por motivo de tempo e espaço, não foram aqui desenvolvidos, o que possibilita dar continuidade a esse estudo.

Nesse instante, em que estou prestes a traçar as minhas últimas letras, retomo sobre o desafio de pesquisar, uma tarefa que não foi “leve”, mas, conforme intensificava minha caminhada, me apaixonava pelo tema, mesmo com a exigência de adentrar num trajeto que ainda é desconhecido nas estradas da Educação. Por isso, esse estudo não se encerra aqui, ainda preciso chegar a mais cruzamentos para então poder responder, com mais segurança, ainda que momentânea, na

próxima vez em que me chegar aos ouvidos a pergunta “Tem que ser emendado, sora?”.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- CAMINI, Patrícia. **Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita**. – Porto Alegre, 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. Prefácio: À memória de Louis Marin. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. P. 19-22.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. P. 77-105.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In : COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 103-127.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.
- DALLA ZEN, Maria Isabel H. **“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”**: práticas culturais em narrativas escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 209 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 103, p. 136-149, mar. 1998.

FABRIS, Elí Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. P. 257-286.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Crhystina Venancio. (Org). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. P. 49-67.

GRAUE, M. Elisabeth. WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RITER, Caio. **O fusquinha cor-de-rosa.** Porto Alegre: Paulinas, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Educar a escrita: os sentidos da caligrafia na história da educação. In: **Anais do XIV Encontro Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação.** Pelotas: ASPHE/UFRGS, 2008. 17 f.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, USP, v.24, n.1, p. 126-140, jan./jun. 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso:

“Tem que ser em ‘emendado’ ‘sora’?”: usos, significados e apropriações dos traçados das letras em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem o objetivo de compreender as práticas de escrita presentes na sala de aula.

Para isso, será realizada, no ambiente escolar, uma geração de dados através de observações e entrevistas com as crianças cujas famílias se dispuserem a participar deste estudo. Nestes momentos serão realizadas gravações de voz das crianças e de imagem dos materiais de escrita.

Seu filho ou filha está convidado(a) a participar deste estudo. Assim, sua autorização é solicitada para que a pesquisadora responsável Clarissa dos Santos Pereira, aluna do Curso de Pedagogia, possa realizar esta geração de dados através de gravações de voz e de imagem. Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do(a) participante e nem apresentada sua imagem ou voz em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, sendo assim, garantida a privacidade e confidencialidade das informações.

Eu, _____, responsável por _____, fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo que meu filho(a) participe da mesma.

Caso tiver perguntas sobre este estudo, posso entrar em contato com a pesquisadora Clarissa dos Santos Pereira através do telefone [REDACTED] ou com a sua orientadora Prof^a. Dr^a. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone [REDACTED].

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora Clarissa dos Santos Pereira

Assinatura da Professora Orientadora Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____/____/____