

CADERNOS DE RAFAELA:

ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DE UM VOCABULÁRIO GRÁFICO
PARA LETRA MANUSCRITA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL



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

Marian Neves Dante

**CADERNOS DE RAFAELA:
análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três
primeiros anos do Ensino Fundamental**

Porto Alegre
2. Semestre
2019

Marian Neves Dante

CADERNOS DE RAFAELA:
análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três
primeiros anos 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 parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini.

Porto Alegre
2. Semestre
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Vice-reitora: Jane Fraga Tutikian

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Cesar Valmor Machado Lopes

Vice-diretora: Magali Mendes de Menezes

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Simone Bicca Charkzuc

CIP - Catalogação na Publicação

Dante, Marian Neves

Cadernos de Rafaela: análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental / Marian Neves Dante. -- 2019.

73 f.

Orientadora: Patrícia Camini.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Caligrafia. 2. Letra manuscrita. 3. Caderno escolar. 4. Alfabetização. 5. Vocabulário gráfico. I. Camini, Patrícia, orient. II. Título.

Design da capa projetado por Daniel Cunha utilizando recursos de imagens de StockSnap / Pixabay.

Faculdade de Educação

Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre – RS

CEP 90040-060

Telefone: (51) 3308-3424

E-mail: direcaofaced@ufrgs.br

Marian Neves Dante

CADERNOS DE RAFAELA:
análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três
primeiros anos 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 parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 20 de dezembro de 2019.

Profa. Dra. Patrícia Camini - FACED/UFRGS (Orientadora)
Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015)
Porto Alegre, Brasil

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini - FACED/UFRGS
Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003)
Porto Alegre, Brasil

Profa. Dra. Renata Sperrhake - FACED/UFRGS
Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016)
Porto Alegre, Brasil

Para Paola, minha filha amada.

AO CONCLUIR ESTE TRABALHO, QUERO AGRADECER...

À minha professora orientadora, Patrícia Camini, por me proporcionar tantas aprendizagens desde meu primeiro semestre no curso de Pedagogia, pelas diversas orientações de trabalhos acadêmicos, práticas docentes e apresentações do Salão de Ensino da UFRGS. Tua forma de ensinar, de se relacionar com as alunas, bem como teu posicionamento crítico acerca da educação brasileira me despertaram o desejo de te acompanhar em todas as disciplinas ministradas por ti na graduação (cinco ao todo!) e nos cursos de extensão. Nestes quatro anos de curso, sem dúvidas tu foste o meu maior exemplo. Obrigada por ter aceitado o desafio de orientar esta pesquisa e por toda paciência e compreensão que tiveste comigo.

Aos servidores, funcionários e docentes da Faculdade de Educação, por acolherem as demandas dos estudantes, por contribuírem tanto para nossa formação docente e preocuparem-se com cada um de nós. Por esta instituição ter sido minha segunda casa durante meus quatro anos de graduação. Um agradecimento especial às professoras Renata Sperrhake e Clarice Salete Traversini, por me ensinarem tanto sobre pesquisa no campo da educação e por terem aceitado o convite de comporem a banca da defesa de TCC, trazendo diversas contribuições para aprimoramento deste trabalho.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes em minhas apresentações no Salão de Ensino da UFRGS, no meu relato de estágio e na defesa de TCC. Obrigada por estarem ao meu lado nesses momentos que foram tão importantes para mim.

Às minhas queridas amigas Amanda de Oliveira Lopes, Camila Daniel e Melissa Lemos de Matos, pela parceria durante todo esse período na graduação. Foram diversos trabalhos em grupo, almoços, jantares, comemorações de aniversários. Vocês são um dos maiores presentes que a FACED me deu.

À minha amiga fiel Flávia Pontin Ferazzo, por estar sempre ao meu lado, pelas inúmeras conversas no *WhatsApp*, por ser minha confidente e melhor amiga. Sou grata pela oportunidade de termos sido colegas de bolsa, uma vez que isso proporcionou a construção dessa amizade que é tão importante para mim. Tu és uma amiga muito especial e, sem dúvidas, tenho muita sorte de te ter comigo. Compartilhar esse momento de formatura

contigo o torna mais especial para mim. Obrigada por sempre se preocupar comigo e torcer pelo meu sucesso acadêmico e profissional.

À minha amada filha Paola, minha companheirinha desde o princípio da graduação em Pedagogia, por todo amor e paciência com essa mamãe que está sempre ocupada com os trabalhos acadêmicos. Eu não poderia ser mais feliz por ter essa filha tão querida que tu és. Dedico todo meu esforço a ti.

Ao meu amor e companheiro Juan, por estar ao meu lado nessa trajetória desde minha inscrição para o Concurso Vestibular até a conclusão da minha graduação. Por toda ajuda com os trabalhos acadêmicos, pelas caronas, pela parceria na criação de nossa filha, por todo incentivo que sempre me deste. Certamente, eu não estaria hoje aqui se não fosse por ti. Grata à vida por ter me dado o incansável companheiro que tu és. Obrigada por todo amor e parceria.

RESUMO

A presente monografia foi organizada em torno da seguinte questão: como se desenvolveu o vocabulário gráfico de escrita manuscrita nos cadernos de uma criança nos três primeiros anos do ensino fundamental? O objetivo geral tratou de analisar as formas de apropriação dos traçados da escrita das letras. Metodologicamente, foi realizada uma análise documental do material empírico que integra este trabalho, a saber, três cadernos escolares (2014-2016) pertencentes a uma criança que cursou do 1º ao 3º ano do ensino fundamental em escola da rede privada de ensino, na cidade de Porto Alegre. No que diz respeito ao seu respaldo teórico, o estudo lançou mão de autores como Camini (2010; 2013), Baptista; Viana; Barbeiro (2011), Baldi (2012), Silveira (2016; 2018a; 2018b; 2018c), Fetter; Lima; Cattani (2017), Fetter; Cattani; Lima (2018). Foram definidas três unidades de análise: 1) letra bastão; 2) letra *script*; e 3) letra cursiva. Como resultados sobre o vocabulário gráfico da criança, a pesquisa evidenciou: 1) Em relação ao tipo de letra: a) no 1º ano, a criança utilizou a letra bastão do início ao final do ano letivo, sendo iniciado o uso da letra *script* no mês de novembro; b) no 2º ano, a criança utiliza a letra bastão durante o primeiro quadrimestre e, a partir de maio, passa a utilizar a letra cursiva, sendo a letra *script* acionada eventualmente entre fevereiro e maio; c) no 3º ano, apenas a letra cursiva foi utilizada. Esses dados indicaram que a letra *script* foi menos utilizada do que as demais, podendo-se supor que cumpriu a função de introduzir a coordenação entre letras maiúsculas e minúsculas, bem como a elaboração do conceito de proporcionalidade, do uso da linha mediana e do cruzamento da linha de base pelas hastes descendentes. 2) Em relação às formas de apropriação dos traçados das letras: a) na letra bastão, os traçados coordenados de forma mais tardia foram as ligações entre a haste e os traços no topo de letras. O traçado do apoio do pé desse tipo de letra na linha de base também foi sendo desenvolvido durante o 1º ano; b) na letra *script*, inicialmente, a criança traçou apenas até a linha mediana a haste da letra l que deveria subir até a linha superior, deixando-a semelhante à letra i. Diferentemente, isso não ocorreu no traçado das hastes das letras b, d, h, t, que requerem traçado da haste na mesma proporção que o do l; c) por fim, na letra cursiva, os traçados de aquisição mais tardia pela criança foram as hastes descendentes e laçadas das letras g, j, p, z abaixo da linha de base, em vez de acima; a laçada da letra f em direção à esquerda em vez de à direita; o movimento de argola fechada para as letras a, d, g, o, q, em vez do uso do traçado da letra i como base do movimento; e o traçado da letra t, que a criança não utilizou a haste ascendente para descer o traçado pelo mesmo eixo para grafar o pé da letra, adicionando esse traçado a partir da interrupção do fluxo cursivo.

Palavras-chave: Caligrafia. Letra manuscrita. Caderno escolar. Alfabetização. Vocabulário gráfico.

DANTE, Marian Neves. **Cadernos de Rafaela:** análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Porto Alegre, 2019. 73f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nome das partes da letra.	23
Figura 2 – Alfabeto de letras minúsculas.	24
Figura 3 – Variações no traçado de letras maiúsculas.	25
Figura 4 – Capa do segundo caderno de Rafaela (2015).	37
Figura 5 – Capa do terceiro caderno de Rafaela (2016).	38
Figura 6 – Atividade com letra N (18/06/2014).	42
Figura 7 – Escrita da letra N na palavra “interpretação” (24/10/2014).	42
Figura 8 – Escrita da letra Ç nas palavras “oração” e “produção” (10/07/2014).	43
Figura 9 – Escrita da letra R nas palavras “roteiro”, “oração”, “artes” e “relembrando” (16/05/2014).	43
Figura 10 – Tamanho de letra mais utilizado pela criança (15/05/2014).	44
Figura 11 – Diminuição no tamanho da letra pela criança (24/09/2014).	45
Figura 12 – Ornamentos na letra <i>script</i>	46
Figura 13 – Escrita em letra <i>script</i> com algumas letras bastão misturadas (18/03/2015). ...	48
Figura 14 – Escrita da palavra “família” (17/03/2015).	49
Figura 15 – Escrita das letras b, d, h e t com hastes encostadas na linha superior (24/03/2015).	49
Figura 16 – Escrita das letras g, j, p, q e z acima da linha de base (01/07/2015).	51
Figura 17 – Traçado das letras a, d, g, o e q (25/02/2016).	54
Figura 18 – Traçado da letra s (13/07/2015).	58
Figura 19 – Traçado da letra x (25/02/2016).	58
Figura 20 – Traçado da letra R (01/03/2016).	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomenclatura utilizada na pesquisa para tipo de letra.	31
Quadro 2 – Ligação entre os traços das letras D, I, J e T.	41
Quadro 3 – Ocorrências da letra <i>script</i> no segundo caderno de Rafaela.	47
Quadro 4 – Traçado da letra v (30/06/2015).	51
Quadro 5 – Traçado da letra f no 2º ano (2015).	52
Quadro 6 – Traçados da letra f no 3º ano (2016).	53
Quadro 7 – Traçado das letras a, d, g, o e q (25/02/2016).	54
Quadro 8 – Movimentos da letra t.	56
Quadro 9 – Alfabetos cursivos disponibilizados pelas professoras do 2º e do 3º ano.	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	BASE TEÓRICA: A DIMENSÃO CALIGRÁFICA DA ESCRITA	16
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS	16
2.2	DISCUSSÕES PEDAGÓGICAS.....	20
2.3	QUESTÕES DE NOMENCLATURA.....	29
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	33
3.1	ANÁLISE DOCUMENTAL: PROCEDIMENTOS UTILIZADOS	33
3.2	SUJEITO DA PESQUISA	34
3.3	MATERIAL EMPÍRICO: OS CADERNOS	35
4	DESENVOLVIMENTO DE UM VOCABULÁRIO GRÁFICO PARA LETRA MANUSCRITA: ANÁLISES	39
4.1	UNIDADE 1: LETRA BASTÃO.....	39
4.2	UNIDADE 2: LETRA <i>SCRIPT</i>	46
4.3	UNIDADE 3: LETRA CURSIVA	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	63
	GLOSSÁRIO	67
	APÊNDICES	69
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	69
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	72

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da minha trajetória acadêmica, o interesse pelos dilemas relacionados à alfabetização foi ganhando densidade a cada vivência, a cada desafio superado, mas foi apenas nas últimas etapas do curso que pude definir com mais nitidez o objeto ao qual dedicaria o esforço final representado pelo presente trabalho. A essa altura da descrição do processo de definição e delimitação do fenômeno a ser estudado, torna-se oportuno e justo fazer referência ao importante papel desempenhado pelas professoras da área de Formação Pedagógica e Linguagem da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) e pela profícua parceria estabelecida com a minha professora orientadora, que fortaleceu o interesse acadêmico pelos processos de alfabetização, mais precisamente pelo caderno escolar enquanto instrumento e expressão do vocabulário gráfico da escrita de crianças.

Aliado ao interesse, minha orientadora possuía três cadernos escolares de 1º ao 3º ano do ensino fundamental e, com esse material em mãos, surgiu a ideia de realizarmos o presente estudo, que pode ser sintetizado na apresentação do vocabulário gráfico construído por uma criança nos três primeiros anos do Ensino Fundamental ao utilizar as letras bastão, *script* e cursiva. A ideia de analisarmos cadernos escolares surgiu quando estávamos realizando o Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC 1), em 2018/2, que é constituído pelo projeto do TCC. Inicialmente, pensamos em analisar cadernos dos alunos da turma na qual eu iria realizar o estágio obrigatório no semestre 2019/1. Porém, no percurso do estágio, a professora titular da turma e eu optamos por utilizar os cadernos apenas como suporte para colar as folhas de atividades, não sendo utilizados para escrita propriamente dita. Por esse motivo, o projeto do TCC 1 foi alterado, sendo reorganizado para análise dos três cadernos.

É oportuno mencionar que, paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta monografia, também atuava como bolsista de iniciação científica em estudos relacionados à avaliação da alfabetização. Nesta fase final da graduação, percebo a importância do exercício de tal atividade, uma vez que me oportunizou ampliar os conhecimentos sobre metodologia científica, tratamento e interpretação de dados e, ademais, me colocou em contato com o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED). O acúmulo de todas essas experiências forneceu-me o suporte intelectual adequado a enfrentar os desafios do presente trabalho.

O início da trajetória escolar e, conseqüentemente, da imersão dos alunos num sistema de regras, símbolos e vivências constituidores do ambiente escolar representa para

a criança o ingresso num mundo novo, repleto de desafios para os quais assimilar a escrita constitui requisito fundamental para sua superação. Mas a angústia desse ingresso num novo mundo não se limita aos novos alunos: todos os envolvidos no fenômeno social denominado Educação se veem, de certa forma, afetados em suas certezas diante da complexa e multifacetada sociedade contemporânea. Tanto alunos quanto professores são permanentemente desafiados a responder positivamente às demandas e conflitos numa sociedade em que seus diferentes grupos identitários possuem códigos comunicacionais próprios e na qual os ambientes digitais vão transformando rapidamente a forma como os indivíduos se relacionam entre si e com o conhecimento. A escrita, pois, enquanto saber necessário e produzido na escolarização, tem início formal no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo encontrada no caderno escolar uma das ferramentas que primordialmente mediam os processos dessa aprendizagem ao longo da permanência dos alunos nos espaços de ensino.

Buscando acercar-me da produção acadêmica pertinente a esse tema, procedi à revisão de literatura. Ao acessar o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹ buscando pelo descritor “caligrafia”, sem delimitação temporal e abrangendo todo o território brasileiro, é possível encontrar 105 trabalhos. No entanto, aprimorando a pesquisa por meio da ferramenta de refinamento dos resultados somente para trabalhos da área de conhecimento “educação”, constam apenas 13 trabalhos. Desses, selecionei os três que apresentam um maior alinhamento com o tema da minha investigação:

1) a Dissertação de Mestrado em Educação de Rosa Maria Souza Braga (2008), intitulada *Caligrafia em pauta: legitimação de Ormindia Marques no campo educacional*, que buscou analisar o processo de legitimação no campo educacional da professora Ormindia Marques, autora da coleção de cadernos de caligrafia *Escrita brasileira* e do livro *A escrita na escola primária*.

2) a Dissertação de Mestrado em Educação de Patrícia Camini (2010), intitulada *Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita*, que procurou investigar as regras que dão contornos à caligrafia que chega às escolas brasileiras por meio de livros didáticos, ao analisar quatro coleções de livros de caligrafia de grande vendagem no Brasil, recomendados para uso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Cf.: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

3) a Dissertação de Mestrado em Educação de Carolina Monteiro (2012), intitulada *“A escrita na escola primária”: repercussões da obra de Ormindia Marques nas Décadas de 30 a 60 do século XX*, que teve como objetivo problematizar em que medida a obra de Ormindia Marques persistiu, por mais de três décadas após sua publicação, como referência para a formação de professores.

Utilizando a ferramenta de refinamento dos resultados somente para trabalhos da área de conhecimento educação, buscou-se por outros descritores, com os seguintes achados quantitativos: “traçado das letras” - 1; “escrita à mão” - 1; “escrita manual” - 3; “escrita manuscrita²” - 3; e “letra cursiva” - 5. No entanto, nenhum desses trabalhos relacionam-se com a pesquisa aqui proposta, visto que não tinham essa temática como foco principal.

Já ao acessar o Repositório Digital da UFRGS (LUME)³ e buscando por Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização (TCCEs) já realizados nesta Universidade, é possível encontrar um número relativamente modesto de trabalhos que utilizam os termos pesquisados. Com efeito, buscando pelos descritores “caligrafia”, “escrita manual”, “escrita manuscrita” e “escrita à mão”, nenhum trabalho foi encontrado. Buscando por “letra cursiva”, no entanto, foi possível localizar um trabalho: o Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da Escolarização de Aline Araújo Brito (2013), intitulado *Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre*, que realizou uma pesquisa acerca dos discursos que constituem as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre.

Quando utilizado o descritor “traçado das letras” como critério de busca, foi possível encontrar um trabalho: o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia de Clarissa dos Santos Pereira (2011), intitulado *“Tem que ser emendado, sora?”: um estudo dos traçados das letras em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental*, que buscou visibilizar os significados e as apropriações que crianças de 3º ano do Ensino Fundamental constroem sobre os traçados das letras que circulam na sala de aula, tendo como aporte teórico os campos da História Cultural, da Linguagem e dos Estudos Culturais.

Considerada a relevância das práticas de escrita manuscrita em cadernos escolares no cotidiano das salas de aula de alfabetização, a quantidade de pesquisas acadêmicas realizadas a respeito desse dispositivo pedagógico é, ainda, incipiente. Por essa razão, faz-

² A definição desse termo é discutida no capítulo 2.

³ Cf.: <https://lume.ufrgs.br/>.

se necessário continuar contribuindo para as investigações no campo da educação sobre o aprendizado da escrita à mão nos cadernos escolares.

A partir disso, o presente trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como se desenvolveu o vocabulário gráfico de escrita manuscrita nos cadernos de uma criança nos três primeiros anos do ensino fundamental? O objetivo geral é analisar as formas de apropriação dos traçados da escrita das letras. Como metodologia, o trabalho utiliza a análise documental.

O conceito de vocabulário gráfico foi utilizado em sentido específico nesta pesquisa, de forma a nomear o conhecimento gráfico adquirido pela criança e que a torna capaz de produzir de forma articulada e reconhecível os elementos mínimos que compõem as letras, como linhas retas, curvas, oblíquas, abertas e fechadas. Esse conceito foi utilizado de forma específica para este trabalho, pois, em pesquisa na ferramenta virtual Google Acadêmico, não foram encontradas publicações que utilizassem o termo “vocabulário gráfico” aplicado ao campo dos estudos da alfabetização. Foram encontradas 208 entradas em língua portuguesa; na maioria desses trabalhos, o termo foi utilizado para se referir a linguagens visuais, principalmente na intersecção entre as áreas de Artes e Design. Na Educação, foram encontradas referências relacionadas ao desenvolvimento do desenho de crianças.

O dicionário Caldas Aulete Digital⁴ (2019, s/p) apresenta as seguintes definições para o termo “vocabulário”:

(vo.ca.bu.lá.ri:o)

sm.

1. Conjunto dos vocábulos de uma língua; LÉXICO
2. Conjunto dos termos característicos de uma atividade ou campo do conhecimento (vocabulário do futebol; vocabulário psicanalítico); NOMENCLATURA; TERMINOLOGIA
3. Livro que contém o conjunto desses termos, em ordem alfabética e com as respectivas definições (vocabulário de filosofia; vocabulário de informática); DICIONÁRIO; GLOSSÁRIO
4. Relação em ordem alfabética e com as respectivas definições desses termos ou de termos pouco comuns ou regionais etc., us. em uma obra, e que constitui um apêndice dela; ELUCIDÁRIO; GLOSSÁRIO
5. Conjunto das palavras us. em determinada época ou estágio da língua: *o vocabulário medieval português.*
6. Conjunto das palavras us. por um autor em sua obra, por uma faixa etária, um grupo social ou de interesses etc. (vocabulário camoniano; vocabulário jovem; vocabulário dos sambistas)
7. Conjunto das palavras que uma pessoa conhece: *Ele tem bom vocabulário, lê muito.*
8. Dicionário de particularidades das palavras, que não inclui necessariamente definição de acepções (vocabulário ortográfico; vocabulário etimológico)
9. Inf. Conjunto dos símbolos us. para codificação de operações e instruções numa linguagem de programação

⁴ Disponível em: <http://www.aulete.com.br/vocabul%C3%A1rio>. Acesso em: dez. 2019.

10. P.ext. Conjunto de palavras referentes a um tema: “O meu amigo (...) achou que Silvestre algumas vezes abusava do vocabulário dos eufemismos.” (Camilo Castelo Branco, *Coração, cabeça, estômago*) [F.: Do lat. medv. *vocabularium*.]. [grifos do autor]

As definições já dicionarizadas mostram o uso corrente do termo “vocabulário” para referir conjuntos próprios de um determinado léxico; no caso desta pesquisa, procurou-se inventariar não um léxico, mas um conjunto gráfico característico do desenvolvimento da escrita de letras de uma criança no período compreendido entre os três primeiros anos do ensino fundamental.

Para dar conta do problema de pesquisa e do objetivo estabelecido, o trabalho está organizado da seguinte forma: nesta introdução, apresentei a revisão de literatura e uma breve contextualização do problema de pesquisa e justificativa; o capítulo *Base teórica: a dimensão caligráfica da escrita* apresenta o referencial teórico da pesquisa a partir de três unidades: (1) Aspectos históricos; (2) Discussões pedagógicas e (3) Questões de nomenclatura; na sequência, o capítulo *Percurso metodológico da escrita* apresenta a metodologia escolhida, um perfil do sujeito da pesquisa e o material empírico; a seguir, o capítulo *Desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita: análises* é composto por três unidades analíticas criadas a partir da avaliação dos três cadernos escolares envolvidos neste trabalho: (1) Letra bastão; (2) Letra *script* e (3) Letra cursiva; por fim, o capítulo *Considerações Finais* retoma os principais achados da presente pesquisa.

2 BASE TEÓRICA: A DIMENSÃO CALIGRÁFICA DA ESCRITA

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos que respaldam a análise do objeto desta pesquisa. A primeira subseção, expõe os aspectos históricos da caligrafia escolar investigados por Esteves (2000), Camini (2010; 2013), Silveira (2016; 2018a; 2018b), Fetter; Lima; Cattani (2017) e Fetter; Cattani; Lima (2018). A segunda, apresenta as discussões pedagógicas sobre a temática apoiada em Baptista; Viana; Barbeiro (2011), Dolz; Gagnon; Decândio (2010), Fayol (2014) e Baldi (2012), além de documentos oficiais do Ministério da Educação: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Política Nacional da Alfabetização (PNA) e cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por fim, a terceira subseção trata das questões de nomenclatura ancorada em Dottrens (1985), Peres (2003), Fons Esteve (2004), Monteiro (2012) e Camini (2013).

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Esteves (2000) descreve a trajetória dos conceitos caligrafia e escrita no sistema de instrução pública paulista. Segundo a autora, até a década de 1910, os referidos termos eram utilizados como sinônimos, ao menos no entendimento majoritário dos educadores da época, isso porque ambos serviam como um instrumento que oportunizava a manifestação rápida e clara do pensamento.

No transcorrer das duas décadas seguintes, no entanto, aprofundaram-se as discussões acerca das concepções de escrita e caligrafia que, paulatinamente, passaram a ser vistas como conceitos que expressavam aspectos diferentes da realidade. Havia, naquele momento histórico, diversas discussões em pauta, conforme Esteves (2000): (a) o uso dos modelos de caligrafia inclinada, vertical ou muscular; (b) a necessidade ou não do ensino da caligrafia se pautar em modelos, com indicações de postura corporal e colocação correta diante dos materiais de escrita; (c) os métodos adequados para ensino da leitura e da escrita (analítico, intuitivo, sintético); (d) reformas das disciplinas curriculares; (e) se a caligrafia deveria ser apenas um conteúdo ou uma disciplina escolar; (f) se a criança deveria saber ler para escrever, escrever para ler ou se ambos deveriam ser ensinados simultaneamente; (g) disputa entre a letra manuscrita e a máquina de escrever; entre outros dilemas.

Nas escolas gaúchas, os aspectos históricos sobre os tipos de letras utilizados na alfabetização inicial são pouco documentados. Camini (2010), em sua pesquisa, encontrou

referências a esse assunto em pesquisas cujo foco específico era outro, como em Trindade (2001) e Peres (2003). Mais recentemente, Silveira (2016; 2018a; 2018b) vem pesquisando em cadernos do acervo do HISALES⁵, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), os tipos de letras ensinados às crianças durante a alfabetização no período entre 1930 e 2015.

Na fase inicial de sua pesquisa de doutoramento, Silveira (2016) investigou, em 28 cadernos escolares datados de 1930 até a década de 1970, qual tipo de letra tem predominado nos cadernos, isto é, qual tipo de letra foi utilizado em ações de ensino com maior ênfase ou maior número de ocorrências nas escolas gaúchas durante o processo de alfabetização. Na primeira periodização de sua pesquisa – décadas 1930, 1940 e 1950 –, Silveira (2016) constatou que nos cadernos desse período (oito no total) havia o predomínio da letra cursiva, sendo que em apenas dois desses cadernos também aparecia a letra *script*. A autora destaca também que, entre os anos 1930 e 1950, as discussões pedagógicas giravam em torno dos modelos caligráficos, principalmente inclinado e vertical.

Já na segunda periodização de seu trabalho – décadas de 1960 e 1970 – a pesquisadora verificou que os cadernos desse período (vinte no total) revelaram um maior predomínio da letra *script* sendo que em apenas oito dos vinte cadernos aparecia a letra cursiva. Analisando esse predomínio de um tipo de letra sobre o outro, Silveira (2016) destaca que, no Rio Grande do Sul, um dos argumentos em defesa do uso da letra *script* era o fato dela ser similar à letra tipográfica (caracteres da máquina de escrever). Ademais, eram consideradas vantagens da letra *script*: “legibilidade, nitidez, facilidade na aprendizagem, semelhança com a letra de imprensa, simplicidade e beleza” (PERES, 2003, p. 87 *apud* SILVEIRA, 2016, p. 11).

Resultados semelhantes foram encontrados na continuação da pesquisa, apresentada por Silveira (2018a), com 26 cadernos de alunos em fase de alfabetização, datados de 1937 a 1977. A pesquisadora reforça a importância de estudar esse período histórico para alcançarmos uma maior compreensão do que o meio docente considerava mais adequado ao ensino e aprendizagem dos diferentes tipos de letras na sala de aula e, também, conhecer melhor a visão da sociedade sobre como os aprendizes deveriam aprender a escrita ao ingressarem no ambiente escolar.

Numa outra pesquisa realizada por Silveira (2018b), a pesquisadora definiu uma terceira periodização a partir da análise de 38 cadernos datados de 1979 a 1989. Esse período foi caracterizado pela autora como sendo da pessoalização da escrita, uma vez que

⁵ O HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares) é um centro de memória e de pesquisa, idealizado e coordenado pela Profa. Dra. Eliane Teresinha Peres.

as análises desses cadernos evidenciaram um processo de ruptura com os modelos caligráficos até então instituídos, os quais visavam um traçado impecável, elegante e padronizado. Com efeito, Silveira (2018b) destaca que, nesse outro conjunto de cadernos analisados, a letra cursiva resultou predominante. Além disso, conta que foi possível perceber maior aceitação, por parte dos professores, de nuances na escrita dos alunos. Tal postura dos docentes, ainda segundo a autora, constitui um indicativo de um maior respeito à individualidade do ato de escrever, na medida em que não foram verificadas intervenções das professoras no sentido de solicitar que o traçado fosse melhorado.

Se em outros tempos os debates eram provocados pela ameaça representada pela máquina de escrever ao ensino da letra manuscrita, Camini (2013) se encarrega de atualizar historicamente o debate, chamando a atenção sobre a necessidade de discutir a dimensão caligráfica da escrita à luz do conflito entre o ensino da escrita manuscrita *versus* escrita digital. Com efeito, num momento em que, no geral, verifica-se um acesso cada vez maior a equipamentos dotados de interfaces digitais como computadores e *tablets*, o uso da escrita à mão vem perdendo relevância, com implicações em sistemas de ensino de países considerados desenvolvidos. É o caso dos Estados Unidos, como apontado no trabalho de Fetter, Lima e Cattani (2017, p. 394): “Em alguns estados norte-americanos as escolas colocaram o ensino da letra cursiva como alternativa opcional para os professores, enquanto é exigida uma certa performance na digitação por parte das crianças”. Esse processo, no Brasil, é mais visível na rede privada de ensino, uma vez que a maioria das escolas públicas ainda convive com uma realidade marcada pela escassez de laboratórios de informática e infraestrutura (computadores, periféricos, acesso à *internet*) em relação ao que seria adequado, e, quando existem, ainda hoje as várias turmas continuam precisando disputar a utilização desses espaços, como já descrito por Camini (2013).

Seja em países desenvolvidos, cujas estruturas de ensino e a sociedade atendida dispõem de condições razoáveis de acesso a equipamentos digitais, seja em países que, como o Brasil, ainda apresentam limitações de acesso a esses bens, o fato é que escrita e leitura de textos em suportes digitais vem promovendo transformações no modo de acessar e processar as informações e, conseqüentemente, modificando os processos cognitivos a elas vinculados.

A despeito dos efeitos ainda incertos da utilização intensiva de meios digitais no cotidiano das salas de aula, a escrita manuscrita tem preservado a sua importância no desenvolvimento de habilidades como memória e atenção – cruciais nos processos de aprendizagem. A elaboração sistemática de resumos manuscritos por parte dos alunos, por

exemplo, tem produzido resultados positivos no desenvolvimento da memória, como indicam Fetter, Lima e Cattani (2017), apoiados na pesquisa desenvolvida por Virginia Berninger⁶. A referida pesquisa da autora evidencia que estudantes que realizam anotações manuscritas memorizam melhor os conteúdos escolares quando comparados a estudantes que somente escrevem em teclados. Fetter, Lima e Cattani (2017) também citam as pesquisas realizadas pelos cientistas James, Jao e Berninger: “[...] o cérebro responde de forma diferente às letras quando as crianças aprendem a escrevê-las à mão, estabelecendo uma ligação entre o processo de aprender a escrever e o de aprender a ler, o que não se verifica quando as crianças aprendem as letras digitando-as em um teclado” (JAMES; JAO; BERNINGER, 2016 *apud* FETTER; LIMA; CATTANI, 2017, p. 394).

É importante salientar, por oportuno, que apesar de deixarem claro a essencialidade do aprendizado e exercício da escrita manuscrita no processo educativo, Fetter, Lima e Cattani (2017) reconhecem que a era digital exige o desenvolvimento de novas características da escrita à mão, a saber, mais rápidas, funcionais e efetivas. Nas palavras deles: “Para estar adequada aos novos tempos, a escrita manual precisa ser automática, rápida e simples” (id.; *ibid.*, p. 399).

Na pesquisa de Camini (2010), os livros recentes de exercícios de caligrafia escolar já anunciavam foco no desenvolvimento de escritas legíveis e ágeis, sem ornamentos que pudessem dificultar o traçado. Além disso, a autora também aponta o progressivo abandono da escrita ornamental na alfabetização a partir do século XX e um conjunto de fatores históricos que modificaram a relação entre caligrafia, tipo de letra e alfabetização:

[...] as propostas envolvendo a caligrafia escolar tomaram outros contornos a partir das críticas da Escola Nova e do construtivismo pedagógico, nesse último caso, especialmente pelas discussões da *Psicogênese da língua escrita*. As propostas da caligrafia escolar que chegam à escola via mercado editorial tiveram que oferecer outros diferenciais progressivamente a partir da década de 1980 para que houvesse uma sobrevivência desse segmento de vendas das editoras, já que os livros que simulavam uma espécie de caderno impresso, com exercícios baseados na repetição de movimentos musculares, letras e frases, foram sendo considerados como inapropriados frente às discussões que ganhavam espaço sobre a aprendizagem da escrita (CAMINI, 2010, p. 135).

Com o avanço nos estudos sobre letramento ocorrido nas últimas décadas, o próprio conceito de alfabetização foi se tornando mais amplo, uma vez que as pesquisas acadêmicas ocasionaram muitas críticas à referida escola tradicional, marcada pelas suas práticas escolares desconexas do contexto real de uso da língua escrita. Diante das críticas, os

⁶ Pesquisadora interdisciplinar, nos campos da psicologia educacional e das neurociências, e professora emérita da Universidade de Washington.

exercícios de caligrafia foram, paulatinamente, perdendo espaço nas aulas de alfabetização. Se, por um lado, esse fenômeno pode ser considerado positivo, pois não basta a escola concentrar seus esforços em ensinar gramática e em desenvolver a beleza do traçado das letras para alcançar objetivos de alfabetização, pelo outro, Camini (2013) deixa evidente a importância da escrita manuscrita, na medida em que os alunos devem ter a oportunidade de aprender a ler em todos os tipos de letra, bem como aprenderem a escrever de forma legível e ágil. Avançando nessas aprendizagens, os alunos poderiam identificar e escolher qual tipo de letra é mais adequado ou até confortável para cada situação (id.; ibid.).

Fetter, Cattani e Lima (2018) reforçam a percepção dos impactos de modelos construtivistas sobre os modelos tradicionais de escrita. Com efeito, o novo paradigma acabou promovendo um processo de reconfiguração dos métodos de alfabetização e, conseqüentemente, das suas prioridades. Conforme os avanços dessa linha de pensamento nas escolas, a escrita escolar ampliou seu horizonte para além do treino, da cópia e do ditado, passando a ser entendida como produção textual contextualizada com as práticas da vida cotidiana. A caligrafia e os modelos caligráficos passaram a ser considerados, pois, ultrapassados, recebendo um estigma de “reprodutores”. Tal situação complexifica as reflexões acerca dos cadernos escolares, entendidos como instrumentos de escrita manuscrita que auxiliam no processo educativo e seu uso precisa ser aprendido e, conseqüentemente, ensinado. Apropriar-se das normas da escola para o uso dos cadernos, assim como da leitura e escrita de todos os tipos de letra configuram-se como saberes importantes de serem desenvolvidos no processo de alfabetização e podem aportar informações relevantes de como a própria escola se insere no processo geral de reconfiguração da visão de alfabetização e, portanto, dos esforços por repensar o papel de escrita manuscrita nesse novo contexto.

2.2 DISCUSSÕES PEDAGÓGICAS

Baptista, Viana e Barbeiro (2011) aportam um conjunto de informações acerca da atividade da escrita, tais como os requisitos de ordem intelectual, neurológica e física necessários ao seu desenvolvimento. Tais requisitos ainda precisam se reunir a outras competências cognitivas e motora para, ao fim, resultar no complexo ato de escrever. Desse modo:

A produção da escrita [no sistema alfabético] pressupõe:
- o desenvolvimento de certas rotas neurais;

- mecanismos intelectuais e padrões de raciocínio, próprios da fase operacional concreta, como as capacidades de inclusão de classe (vogais, consoantes...), a classificação múltipla, a seriação, a ordenação, a conservação e a orientação;
- o domínio de certas convenções gráficas (orientação, direcção da linha, etc.);
- o domínio do espaço pela sua gestão dinâmica;
- a flexibilidade da sequência de movimentos numa superfície plana;
- a activação de certos músculos que permitem organizar a musculatura (ombro, braço e mão) para a resolução da actividade de escrita (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011, p. 9).

Os estudiosos portugueses trazem à tona aspectos importantes do processo de desenvolvimento da escrita pelos estudantes, aspectos estes que devem ser adequadamente apropriados pelas professoras nos seus esforços para o ensino da escrita. Independentemente do nível de conhecimento das professoras sobre as determinantes citadas pelos autores ou das condições que elas possuam para aplicar tais conhecimentos no cotidiano escolar, resulta indispensável que, ao menos, elas tenham presente essa complexa teia de requisitos envolvidos no aparentemente simples ato de escrever.

Nesse sentido, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 21) acrescentam:

É o gesto gráfico que solicita o sistema sensorio-motor em diversos níveis: a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras e a organização da página. Embora esses aspectos sejam automatismos para o escritor *expert*, eles têm muita importância nas primeiras etapas de descoberta do sistema gráfico. Os variados suportes, as ferramentas de escrita, a força da mão, a precisão do gesto, a valorização do traço escrito, a educação do olho, o trabalho sobre a representação dos itinerários gráficos são aspectos a serem considerados nas primeiras aprendizagens gráficas. O domínio da *técnica* de escrita é facilitado pela observação e pela realização de gestos elementares que contribuem para fixar, pouco a pouco, as regularidades da escrita.

Fayol (2014, p. 45) também destaca o trabalho laborioso que resulta para a criança a aprendizagem da escrita, especialmente no que tange ao traçado das letras:

Se o reconhecimento das letras e a associação destas com seus nomes e seus sons demandam tempo e requerem uma aprendizagem, a situação da produção das letras é ainda mais delicada. Ela necessita de um desenvolvimento complexo que engloba três dimensões: a motricidade (e principalmente os movimentos finos dos dedos da mão), a percepção e a cognição.

Os aspectos motores dessa aprendizagem costumam estar associados, na escola, às discussões sobre caligrafia. Baptista; Viana; Barbeiro (2011, p. 10) apresentam o conceito de caligrafia como “[...] a arte e o estudo da escrita à mão”⁷. Esta definição básica é seguida

⁷ Camini (2010) apontou a tendência, no Brasil, em atribuir sentido à caligrafia escolar apenas como sinônimo de estratégia para ensino da letra cursiva, indicando que o termo também se refere à prática da escrita com letras soltas.

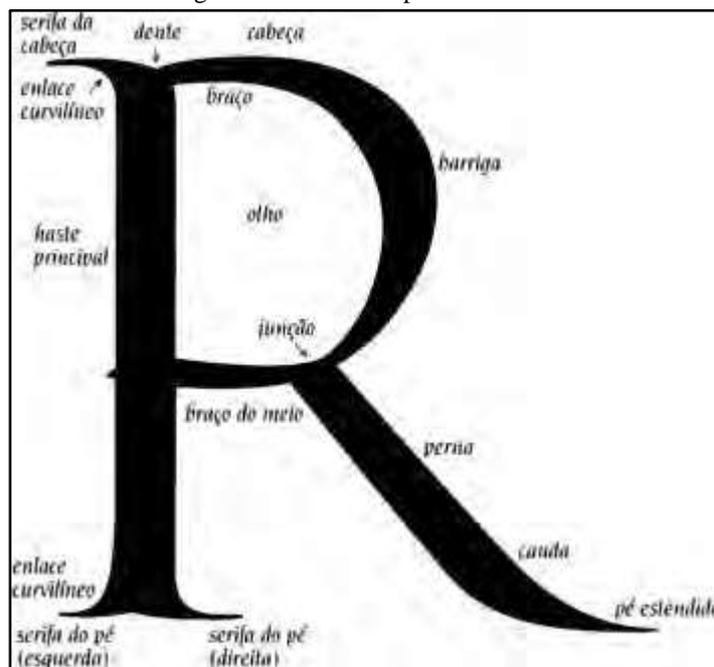
por um conjunto de elementos que consubstanciam a importância da caligrafia: serve para que as crianças conheçam bem o formato das letras e, a partir deste conhecimento, se tornem capazes de escrever um texto com rigor, proporcionalidade, harmonia e coerência gráfica. Nessa abrangente perspectiva, o domínio da caligrafia torna o indivíduo autônomo em relação a eventuais limitações impostas pela tecnologia e, portanto, dotado de um maior grau de liberdade e poder (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011). A caligrafia, pois, desempenha um papel relevante ao se relacionar diretamente ao objetivo primordial da escrita, a saber, ser lida (id.; *ibid.*).

Seguindo esse raciocínio, os autores (*ibid.*) defendem que as convenções básicas como, por exemplo, a nitidez no desenho das letras e a disposição das palavras, frases e parágrafos, devem ser ensinadas explicitamente aos estudantes e de forma integrada ao ensino da escrita. Isso porque (i) a caligrafia integra as convenções básicas sobre o arranjo gráfico da página a que os textos devem sujeição e (ii) as convenções tipográficas contribuem expressivamente para a clareza na escrita e para a obtenção de informações adicionais na leitura (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011).

Com base na concepção de que o ensino da caligrafia deve ser entendido como um processo, Baptista, Viana e Barbeiro (2011) salientam que a aprendizagem da escrita pressupõe conhecer os elementos mínimos que compõem as letras. Essas pequenas partículas – segmentos de linhas retas; segmentos de linhas curvas abertas ou fechadas; segmentos de linhas oblíquas; círculos, etc. – se articulam entre si até compor as letras, possuindo características próprias. São esses elementos que, ao serem desenvolvidos, compõem o vocabulário gráfico de cada pessoa. Retomar os aspectos dos traçados das letras constitui-se, assim, como uma relevante ferramenta no ensino da caligrafia. Exemplo disso é a nomenclatura dada pela tipografia a esses elementos dos grafemas⁸, representado na figura 1:

⁸ Ao final deste documento, a presente pesquisa também apresenta um Glossário de termos técnicos sobre as partes constituintes das letras. Embora delineados com foco no design de tipos, esses termos também são encontrados na literatura especializada aplicados ao traçado de letras manuscritas.

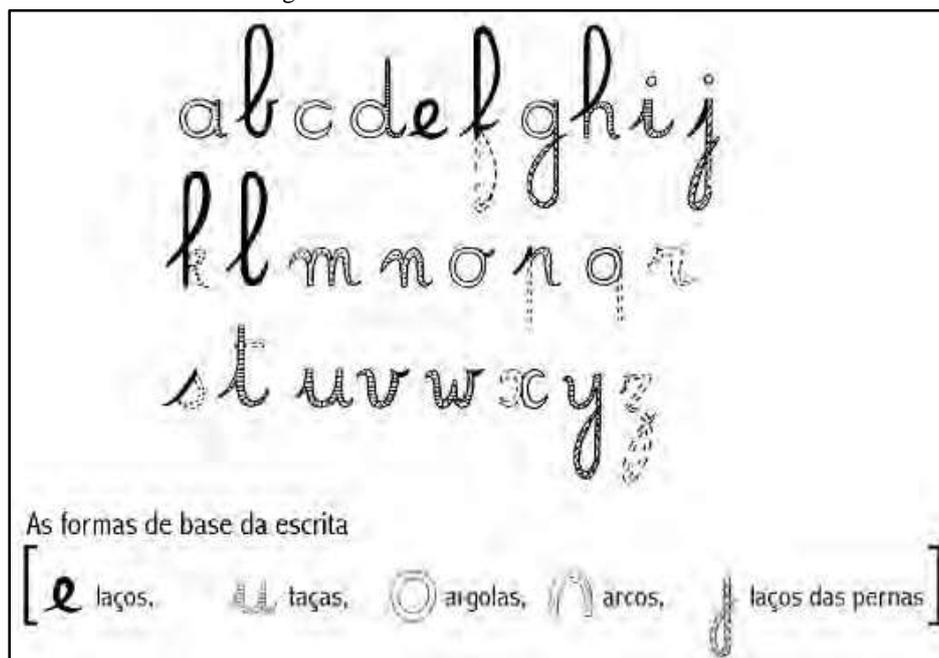
Figura 1 – Nome das partes da letra.



Fonte: BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO (2011, p. 38).

Os autores (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011) também chamam a atenção para a dualidade contida no alfabeto, encarnada pela divisão entre letras maiúsculas e minúsculas, muito diferentes entre si. Observando o alfabeto de letras minúsculas cursivas (figura 2), é possível perceber que as letras são compostas por cinco formas básicas: laços, taças, argolas, arcos e laços das pernas. Há também letras que possuem traços irregulares como do caso das letras *g*, *x*, *a*, *k* e *f*. Esses aspectos das letras também devem ser ensinados explicitamente aos aprendizes e, no caso das letras irregulares, devem ser exploradas individualmente, atentando para suas características únicas (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011).

Figura 2 – Alfabeto de letras minúsculas.



Fonte: BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO (2011, p. 38)⁹.

Já em relação às letras maiúsculas, os autores (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011) recuperam as discussões acerca dos tipos de letras mais adequados ao uso em salas de aula: de um lado, os que militam em favor de letras com traçados mais elaborados; do outro, os que defendem o uso de letras mais simplificadas. Diante desse debate, eles apresentam três opções de letras maiúsculas (figura 3), cada uma delas apresentando um dado nível de complexidade na elaboração de seus traçados. O tipo de letra mais utilizado pela professora, defendem, deve ser considerado na escolha: se este for mais elaborado ou complexo, a professora deve oferecer ao aluno tanto a possibilidade de copiar sua grafia quanto oportunizar-lhe outras opções caligráficas mais simples, de forma a contemplar também os alunos que apresentem dificuldades em reproduzi-la. Por outro lado, se a grafia da professora for do tipo simplificada, ela não deve esperar que os estudantes se esforcem em aprender as mais elaboradas, uma vez que perceberão que esta opção não é utilizada com frequência pela professora.

Independentemente da escolha, é importante que nos momentos iniciais da aprendizagem da escrita, seja mantida, por parte da professora, uma regularidade na forma das letras por ela utilizadas. Tal recomendação, no entanto, precisa ser compatibilizada com o fato dos aprendizes precisarem se defrontar com os diversos tipos de fontes existentes,

⁹ Os autores adaptaram o quadro a partir da obra de Danielle Dumont (2000).

tanto de impressão quanto de escrita à mão, e, assim, tornarem-se capazes de identificar os padrões gráficos das letras (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011).

Figura 3 – Variações no traçado de letras maiúsculas.

Modo de iniciar (aracar) o desenho da letra manuscrita			
Maiúsculas			Minúsculas
Modelos de Base	Variantes		
	Enrolamentos acenados	Sem enrolamentos	
1. Ataques laçados			
2. Ataques verticais			
3. Ataques em ponte			
4. Ataques parecidos com os laçados			
5. Ataques enrolados			
6. Maiúsculas redondas			
7. Ataques em rodinha			

Fonte: BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO (2011, p. 39).

Baldi (2012) também destaca uma série de aspectos importantes acerca do ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, durante o 1º ano e início do 2º, o ideal é que as escolas só utilizem a letra bastão/imprensa maiúscula, uma vez que nesse período as prioridades são outras e envolver os alunos em mais uma tarefa representaria uma sobrecarga desnecessária. Após essa etapa, recomenda introduzir o uso dos tipos de letra *script* e cursiva, de modo a desenvolver nos alunos a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas, além de construir um repertório amplo que possibilite aos aprendizes escolher o tipo de letra, quer de acordo com seu gosto individual, quer por julgarem possuir mais habilidade ou facilidade de escrita, porém, sempre levando em consideração a legibilidade.

Sem desconsiderar que o tipo de letra cursiva não tem sido tão usado hoje em dia por conta dos avanços tecnológicos, a autora (BALDI, 2012) destaca a necessidade de as crianças interagirem com todo o tipo de texto que circula socialmente, visto que os adultos, de modo geral, continuam utilizando esse tipo de letra em seus textos manuscritos, seja em cartas, bilhetes, lista de compras, assinaturas, etc. Baldi (2012) afirma que é importante que o ensino da letra cursiva seja executado de forma gradual, que mantenha as crianças

interessadas, satisfeitas com os resultados e cujo foco se localize mais na qualidade do traçado do que na quantidade. Além disso, a autora salienta que crianças com dificuldades motoras não devem realizar esse tipo de trabalho, se isso representar uma sobre-exigência para elas.

Ainda sobre o ensino da letra cursiva, Baldi (2012) propõe uma sequência de caligrafia com o objetivo de capacitar adequadamente as crianças nesse tipo de letra, de modo a que possam ler com agilidade e escrever de forma legível e, assim, oportunizar-lhes o acesso a qualquer tipo de texto que circule no meio social. Baldi (2012) propõe três passos para o desenvolvimento do trabalho da sequência de caligrafia:

1. a leitura de textos em letra cursiva a partir do final do 1º ano ou início do 2º;
2. as primeiras escritas a partir do 2º ou 3º trimestre do 2º ano, conforme a evolução e disponibilidade da turma: (a) exploração do movimento “vai-e-vem”, muito utilizado para traçar letras cursivas; (b) exploração de letra por letra do alfabeto e (c) exploração do caderno de caligrafia;
3. a busca pela agilidade a partir do 3º ano em diante: (a) escrita de textos no caderno de caligrafia e (b) escrita com letra cursiva no caderno de linhas normal.

Além de pesquisar o que estudiosos de áreas complementares dizem a respeito da temática, igualmente relevante e necessário é verificar o que os documentos oficiais da educação e, mais especificamente, os da alfabetização dizem sobre os tipos de letra. Com base nessa premissa, efetuei buscas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o objetivo de localizar, nesses documentos fornecidos pelo governo nacional, recomendações, avaliações ou relatos acerca do ensino dos diferentes tipos de letra no processo de alfabetização.

A BNCC (BRASIL, 2017) elenca o domínio das convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, *script* e cursiva) como uma capacidade envolvida no processo de alfabetização. Coerente com essa assertiva, constam no documento duas habilidades da área de conhecimento Língua Portuguesa que fazem parte do objeto de conhecimento “Conhecimento das diversas grafias do alfabeto”: “(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas”, prevista para o 1º ano, e “(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva” (BRASIL, 2017, p. 101), prevista para o segundo. Não foram encontradas mais informações sobre o assunto no documento.

Já ao consultar o caderno da PNA de 2019, documento criado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf) com o alegado objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil, verifica-se que não há referências ao tipo de letra mais adequado a ser utilizado durante o processo de alfabetização. A referência mais próxima ao tema é a seguinte¹⁰:

O movimento coordenado dos olhos e das mãos, depois dos olhos e dos pés, é a base para as atividades do dia a dia da criança, seja na hora de vestir-se, de comer, seja na hora de brincar, e também para a aquisição da leitura e da escrita. Há, portanto, uma possível relação entre o desenvolvimento motor e a aprendizagem escolar, relação essa que se apresenta mais acentuada nos primeiros anos do ensino fundamental, quando a criança é alfabetizada, e coincide com o período em que costumam aparecer os primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 44).

Nos cadernos do PNAIC foi possível encontrar uma quantidade um pouco maior de referências sobre o assunto. No caderno *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais* ano 01, unidade 07, consta o seguinte direito de aprendizagem do eixo *Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética*:

Reconhecer diferentes tipos de letras, em situações de leitura de textos de diversos gêneros discursivos: estimular que os alunos reconheçam vários tipos de letras por meio de comparação, pesquisa em jornais e revistas, conforme apresentado no livro e/ou escrever as palavras em destaque de cada poema na forma cursiva e imprensa maiúscula (BRASIL, 2012a, p. 35).

No caderno *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização* ano 02, unidade 03, os autores Seal e Silva (2012) apresentam um artigo sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética no 2º ano do ciclo de alfabetização no qual afirmam a necessidade de se oportunizar aos estudantes, por meio de uma série de situações de leitura e escrita, o reconhecimento e o uso tanto da letra de imprensa maiúscula (bastão) quanto da letra de imprensa minúscula (*script*), assim como também da letra cursiva maiúscula e minúscula. Os autores ressaltam o valor da letra cursiva para os alunos, uma vez que esse tipo de letra revela traços identitários: “mesmo que todos escrevam em letra cursiva, cada criança terá uma letra diferente de todas as outras” (SEAL; SILVA, 2012, p. 30). Na sequência, os

¹⁰ Essa explicação encontra-se na área “O que dizem os especialistas” e foi dada por Fabrício Bruno Cardoso, Doutor em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco e Líder do Laboratório de Inovações Educacionais e Estudos Neuropsicopedagógicos da Faculdade Censupeg.

autores também fazem menção às coleções de livros didáticos de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):

As coleções de livros didáticos de alfabetização, aprovadas nas últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em geral, apresentam propostas interessantes para a inserção, de maneira gradativa, do reconhecimento e uso dos diferentes tipos de letra pelos alunos. Apresentam desde a estratégia de apresentar apenas a letra de imprensa maiúscula no texto principal da unidade e nos comandos de atividades e, aos poucos, fazem a sua substituição pela letra de imprensa minúscula, até a sugestão e a inclusão de variadas propostas de trabalho com textos com outros tipos de letra, como, por exemplo, com a cursiva. Alguns deles apresentam pautas para a produção de textos em cursiva pelos próprios estudantes (SEAL; SILVA, 2012, p. 30).

Com isso, os estudiosos ressaltam a importância de garantir, em primeiro lugar, a compreensão da escrita alfabética pelos estudantes e, vencida essa etapa, ajudá-los a reconhecer e grafar sistematicamente os diferentes tipos de letras. De qualquer forma, deve-se apresentar essa variedade de tipos de letras desde o início do processo de alfabetização, possibilitando uma transição mais tranquila do uso de uma letra para outra. Ademais, as crianças terão a oportunidade de se manterem em contato com essa variedade por meio dos usos cotidianos da escrita.

Nessa mesma direção, no caderno *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização* ano 02, unidade 07, a professora Edijane Ferreira de Andrade, docente de uma turma no 2º ano de uma escola municipal de Recife, nos oferece um relato sobre atividades realizadas com o uso do livro didático:

Selecionei as atividades do livro didático (LD) que achei interessantes para a turma. Uma delas tinha a leitura de palavras do mesmo campo semântico com apoio de imagens, uma outra trazia uma questão com palavras com apoio de desenho com sílaba que não pertencia às palavras e, finalmente, outra que apresentava palavras com letras faltando, para as crianças descobrirem. **As duas últimas utilizavam letras cursivas** (BRASIL, 2012b, p. 29). [grifos meus]

No caderno 04 de 2015 – *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização* –, Schwartz, Costa e Becali (2015) apresentam um artigo que trata da organização do trabalho pedagógico na alfabetização. A respeito da organização do espaço da sala de aula, as autoras afirmam:

[...] todo e qualquer espaço em que ocorre a prática alfabetizadora é espaço de múltiplas e diversificadas relações entre a criança e os objetos portadores da escrita. É, portanto, espaço de mediações entre as crianças e os objetos

culturais. **Entendemos, assim, que é necessário termos na sala de aula: cartaz com os quatro tipos de alfabetos mais utilizados na escola e fora dela, que deve ser afixado na altura das crianças, para que possam visualizá-lo e tocá-lo, pois muitas vezes costumam contornar as letras com os dedos para depois escrevê-las no caderno;** alfabeto móvel; calendário; cartazes de aniversariantes do mês e de ajudantes do dia; livros de literatura; papéis de carta, para incentivar a escrita; cartaz com orientações sobre a convivência na sala de aula; textos trabalhados, que podem ser afixados na parede; fichas com os nomes das crianças, **escritas com letras cursivas e de forma maiúsculas;** materiais como cadernos e livros, que devem ser identificados com os nomes das crianças; e outros (SCHWARTZ; COSTA; BECALI, 2015, p. 16). [grifos meus]

A partir desse levantamento da temática dos tipos de letra nos cadernos do PNAIC, verificou-se que apenas uma subseção trata mais especificamente sobre tipos de letra, enquanto as demais menções são comentários incidentais, que aparecem inseridos em contextos cujo foco está direcionado a outros assuntos.

2.3 QUESTÕES DE NOMENCLATURA

Esta seção sugere uma forma de organização do vocabulário para referência aos tipos de letra na alfabetização, principalmente com base no uso mais frequente dos diferentes termos em contextos acadêmicos. Partiu-se da constatação de que trabalhos na área da educação com frequência alternam termos como “letra de fôrma”, “letra de imprensa”, “letra bastão”, “letra *script*” e “letra palito” para fazer referência a alfabetos em letras soltas maiúsculas e minúsculas.

Fez-se um levantamento no banco de trabalhos Google Acadêmico¹¹ acerca dos termos correntemente utilizados para referência a tipos de letra, obtendo-se os seguintes resultados, inicialmente em qualquer idioma¹²: “letra palito” - 32; “letra de fôrma” - 476; “letra bastão” - 573; “letra *script*” - 612; “letra de imprensa” - 1110; “letra cursiva” - 3070. Refinando a busca para trabalhos somente em língua portuguesa, os resultados foram os seguintes: “letra palito” - 31; “letra de fôrma” - 470; “letra bastão” - 568; “letra *script*” - 99; “letra de imprensa” - 1090; “letra cursiva” - 13700.

Os resultados da pesquisa na ferramenta Google Acadêmico permitiram as seguintes inferências sobre o uso desses termos em artigos científicos: (1) “letra palito” é pouco referenciado; (2) “letra bastão” é mais referenciado do que “letra de fôrma” em língua portuguesa; (3) “letra de imprensa” é o termo mais referenciado quando se trata de letras não cursivas em língua portuguesa; (4) “letra *script*” é pouco referenciado em língua

¹¹ A pesquisa foi realizada em dezembro de 2019.

¹² Vale ressaltar que há um volume de trabalhos em língua espanhola.

portuguesa, mas é o termo preferencial em espanhol; (5) em espanhol, “letra de fôrma” e “letra de imprensa” são termos de raro emprego; em seus lugares, aparece o termo “letra *script*”; (6) “letra cursiva” é termo mais referenciado do que os demais; (7) a polêmica polissemia dos termos em língua portuguesa se refere às letras não cursivas.

Ao longo deste trabalho, optou-se por determinadas nomenclaturas para fazer referência aos diferentes tipos de alfabeto e de letras que os integram. Na escrita à mão, pode-se dizer que são utilizados dois tipos de letra que permitem conformar quatro tipos de alfabeto, sendo estes: letra de fôrma (caracteres soltos, sem ligação) e letra cursiva (caracteres com ligação), cada uma integrando letras maiúsculas e minúsculas.

As letras de fôrma maiúsculas são popularmente conhecidas, entre professoras, como letra bastão ou palito; a utilização conjunta das maiúsculas e minúsculas, além da nomenclatura letra de fôrma, também é conhecida como letra *script*: “é a [letra de] imprensa simplificada, com as letras ‘a’ e ‘g’ modificadas. Inalteráveis são os traços básicos das letras em retas, círculos e semicírculos” (PERES, 2003, p. 87 *apud* SILVEIRA, 2018c, p. 19). Como mencionado pela autora, as letras a e g passaram a ser grafadas da seguinte forma: **a / g**. De acordo com Dottrens (1985), as características da *script* são: letra clara, desenhada, composta de círculos e retas sem ligação entre elas. O tipo de letra *script* é “[...] mais simples que a cursiva, pois não requer uma coordenação motora tão perfeita e sua forma ser mais familiar à criança, já que se assemelha à letra de imprensa usada em livros, anúncios e jornais” (MONTEIRO, 2012, p. 96). A denominação provavelmente seja mais utilizada nas escolas gaúchas, pois não aparece dessa forma em documentos como os cadernos do PNAIC (2012; 2015), que contaram com autores de diferentes universidades brasileiras. As letras de fôrma e *script* também se diferenciam da letra de imprensa pela ausência de serifas, originárias do uso de tipos móveis pela imprensa.

O quadro a seguir foi elaborado com o objetivo de organizar as informações sobre as nomenclaturas utilizadas neste trabalho para os diferentes tipos de letra.

Quadro 1 – Nomenclatura utilizada na pesquisa para tipo de letra.

TIPO DE LETRA	MAIÚSCULAS	MINÚSCULAS
Letra de imprensa	ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ VWXYZ	abcdefghijklmnopqrstuvwxy z
Letra de fôrma	ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ UVWXYZ	abcdefghijklmnopqrstuv wxyz
Letra <i>script</i>	ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ UVWXYZ	abcdefghijklmnopqrstuv wxyz
Letra bastão	ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ UVWXYZ	-
Letra palito	ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ UVWXYZ	-
Letra cursiva	abcdefghijklmnopqrstuvwxyz ?	abcdefghijklmnopqrstuvwxy z

Fonte: elaboração da autora (2019).

As letras bastão, de fôrma ou palito, como já mencionado, se configuram por seus caracteres isolados/soltos e com traçado simples. Por essa razão, é o tipo de letra que geralmente mais tem sido recomendado, atualmente, para o ensino da escrita no início da alfabetização, de modo a demandar mais esforço cognitivo na conceitualização da língua escrita e de suas relações grafofonológicas do que esforço na execução motora dos traçados.

As letras cursivas minúsculas, também conhecidas como “emendadas” ou “ligadas”, caracterizam-se por iniciarem no mesmo lugar (início da linha), potencializarem a personalização da letra e facilitarem a identificação da palavra como unidade gramatical (FONS ESTEVE, 2004). Seus traços contínuos possibilitam uma maior rapidez na escrita.

Cumprir notar que o termo escrita manuscrita está relacionado historicamente à letra cursiva, tendo em vista que, por muito tempo, os poucos alfabetizados o foram por sistemáticos exercícios de escrita ornamental, em padrão cursivo. No entanto, esse padrão foi sendo desconstruído ao longo do século XX, de modo que a escrita manuscrita, à mão ou manual, também pode se referir à escrita com letras soltas, conforme define Camini (2013).

Por fim, as nomenclaturas que mais serão utilizadas neste estudo serão: letra manuscrita, como sinônimo de escrita manual ou à mão; letra bastão, como sinônimo de letra de fôrma maiúscula, letra *script* maiúscula ou letra palito; letra *script*, como sinônimo de letra de fôrma maiúscula e minúscula; e letra cursiva, como referente às letras ligadas, maiúsculas e minúsculas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo descrever o percurso metodológico da pesquisa. Para isso, foi dividido em três partes: a primeira especifica a metodologia escolhida e os procedimentos utilizados; a segunda apresenta o sujeito da pesquisa; por fim, a terceira descreve o material empírico que compõe o estudo.

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

A metodologia utilizada neste trabalho foi a análise documental, assim entendida por Godoy (1995, p. 21) como “[...] o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”. Phillips (1974, p. 187 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45) vai além, limitando os referidos materiais de natureza diversa a “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, dentre os quais são citados “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Diferentemente de outros métodos de coleta de dados, a análise documental apresenta vantagens, como poder extrair evidências fidedignas acerca dos padrões observados no objeto de análise. A fidedignidade, no que diz respeito a este trabalho, resta evidenciada pela desnecessidade de interagir diretamente com a aluna para obter as informações necessárias ao estudo. A interação sujeito-objeto, num contexto de análise de procedimentos de escrita, poderia induzir na criança comportamentos e respostas não-aderentes aos seus padrões cotidianos e que só foram produzidos pela aluna em função da presença do pesquisador. Os autores (LÜDKE; ANDRÉ, 2015), diante desse risco, destacam a importância da análise documental em três situações, sendo que uma delas apresenta-se como bastante adequada às necessidades do estudo, a saber, a situação em que “o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem do sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação, incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 46).

Depois de ordenar os dados a serem estudados, procedeu-se a uma leitura sumária, da qual foram extraídos os elementos norteadores de análise dos cadernos, especialmente as categorias analíticas que instrumentalizaram as análises, como os tipos de letra e os padrões de destaque dos conteúdos textuais e gráficos adotados pela aluna. Realizada a leitura sumária e apresentados os objetos, isto é, caracterizados em seus elementos gerais, iniciou a fase de análise propriamente dita, em que, a partir dos padrões e comportamentos observados nos três cadernos, foram avaliadas as diferentes hipóteses à luz das categorias definidas.

Em relação aos aspectos éticos, foram adotados os procedimentos legais no sentido de obter consentimento expresso da responsável pela criança sobre o uso do material neste estudo, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o assentimento da própria criança, a partir da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Além disso, é oportuno esclarecer que foi usado um nome fictício para denominar a criança a qual pertencem os cadernos.

3.2 SUJEITO DA PESQUISA

Esta seção apresenta uma breve caracterização da criança participante desta pesquisa, a quem pertencem os três cadernos em análise. Constam apenas referências estritamente necessárias ao contexto da pesquisa.

Rafaela nasceu em 2008 e vem cursando a escolarização básica em escolas da rede privada de ensino de Porto Alegre, desde a primeira etapa da educação infantil. Em escolas com estrutura de porte médio, cursou os três primeiros anos do ensino fundamental entre 2014 e 2016, quando utilizou os três cadernos que compõem o material empírico da pesquisa. Em 2019, ano corrente, cursa o 6º ano.

Cumprir notar que a criança ingressou no ensino fundamental em processo de alfabetização avançado, lendo e escrevendo pequenos textos com fluência e compreensão, principalmente devido a vivências em família¹³. Por essa razão os cadernos não mostram os primeiros desafios gráficos dela na aprendizagem da letra bastão. Como a pesquisa trata do desenvolvimento da escrita manuscrita manifestada nos primeiros cadernos, torna-se importante informar que a criança escreve utilizando a mão direita e, no ano de 2019 (três

¹³ A informação é oriunda de relato da orientadora desta pesquisa, que foi quem indicou a participação da criança, a partir da proximidade com a sua família.

anos após cursar os três primeiros anos do ensino fundamental), utiliza cotidianamente a letra cursiva em suas escritas pessoais.

3.3 MATERIAL EMPÍRICO: OS CADERNOS

O *corpus* empírico do presente Trabalho de Conclusão de Curso é composto por três cadernos escolares pertencentes à criança apresentada na subseção anterior. O primeiro desses cadernos foi utilizado pela estudante em 2014, ao cursar o 1º ano do ensino fundamental. A capa e a contracapa foram cobertas com uma colagem de fotografias de Rafaela junto a familiares em momentos de passeio, viagens, etc., sendo que essa estilização foi encomendada à família¹⁴, para entregar no dia da “festa do caderno”. Essa festa foi organizada pela escola após os dois primeiros meses de aula para marcar o início do uso do caderno pelas crianças.

No verso da capa, encontramos os dados pessoais da aluna (nome, cidade, escola, série, etc.). Na primeira folha, foram escritas mensagens afetivas de seus familiares parabenizando-a pelo novo caderno e, no verso, a professora colou uma folha de papel na qual foi impressa a letra da canção “O Caderno”. O uso efetivo desse caderno pela criança iniciou no dia 15 de maio e finalizou no dia 12 de dezembro. A cada dia em que foi utilizado, a criança iniciou o preenchimento pelo registro da data, seguido, logo abaixo, pelo roteiro de atividades. Na escrita do roteiro, a letra inicial de cada tópico é redigida com lápis colorido. A partir do dia 23 de junho, o registro da data passa a ser precedido do local – Porto Alegre –, sendo que no dia 5 de novembro ela começa a escrever o nome da cidade com suas iniciais também com lápis de cor, talvez reflexo do aprendizado das letras iniciais maiúsculas do nome próprio.

Em praticamente todos os roteiros, Rafaela ilustrou ao menos um dos seus tópicos com desenhos caracterizando a atividade proposta, como nos seguintes exemplos: ao lado de “tema de casa”, ela desenhou uma casa; ao lado de “biblioteca”, aparece o desenho de um livro; ao lado de “educação física”, há o desenho de uma bola. Além do recurso dos desenhos, ela utiliza diversos elementos coloridos (linhas onduladas, sequência de bolinhas, de corações, de flores, etc.) para separar os dias e algumas das atividades. Por último, em relação aos tipos de letra utilizados neste primeiro caderno, é interessante mencionar que Rafaela utiliza dois: bastão e *script*.

¹⁴ É oportuno esclarecer que, por conter fotos da estudante e seus familiares, imagens da referida capa não serão reproduzidas neste trabalho.

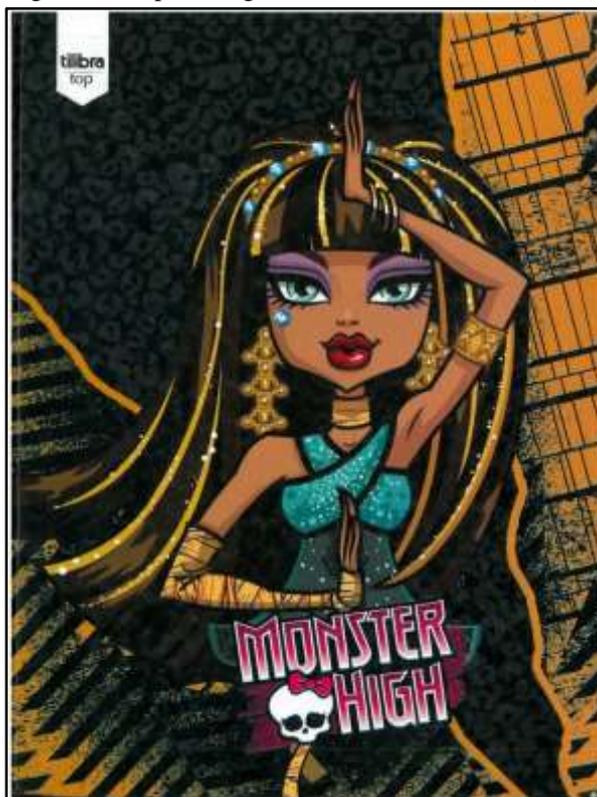
O segundo caderno foi utilizado pela estudante em 2015, ao cursar o 2º ano do ensino fundamental. Esse segundo ano foi cursado em outra escola, também da rede privada. A capa do referido caderno contém a imagem da personagem Cleo de Nile, da franquia de bonecas *Monster High*. Abrindo o caderno, há uma folha de adesivos, todos já utilizados e, no verso, Rafaela desenhou um coração com um bebê dentro, provavelmente em alusão ao recente nascimento de seu irmão. Na primeira página com linhas, há uma folha com o título “Meu caderno de aula”, preenchido com seus dados pessoais: nome, nome da professora, turma, série (2º ano) e ano (2015). No centro dessa folha há um desenho de um menino e uma menina lendo um livro juntos. No verso da folha, a professora colou um papel contendo uma mensagem de boas-vindas pelo novo ano letivo que se iniciava.

O uso efetivo desse caderno pela criança iniciou no dia 23 de fevereiro e finalizou no dia 10 de agosto¹⁵. Assim como no caderno do 1º ano, a cada dia em que o segundo caderno é utilizado, o seu preenchimento é iniciado com o registro da data seguido, logo abaixo, pelo roteiro de atividades, que a nova professora passou a chamar de rotina. Em relação ao hábito de destacar a letra inicial de cada tópico da rotina escrevendo-a com lápis colorido, observado no primeiro caderno, ele não se manteve neste caderno desde a primeira folha, observando-se pela primeira vez no dia 15 de maio e passando a ser mais frequente partir do dia 27 de maio. Outra mudança nos hábitos da estudante entre os dois cadernos é o fato de não mais ilustrar os tópicos das rotinas com desenhos. Por outro lado, continua utilizando linhas coloridas para separar os dias e as atividades entre si.

Para encerrar a apresentação do segundo caderno, é importante assinalar que, no que diz respeito aos tipos de letra utilizados, além das letras bastão e *script*, aparece pela primeira vez a letra cursiva. Com isso, Rafaela faz uso de três tipos de letra no mesmo caderno: bastão, *script* e cursiva.

¹⁵ Os cadernos do período de agosto a dezembro, tanto do 2º quanto do 3º ano, não foram preservados pela família, por essa razão não se teve acesso a esse material.

Figura 4 – Capa do segundo caderno de Rafaela (2015).



Fonte: caderno do 2º ano.

O terceiro caderno foi utilizado em 2016, ano em que Rafaela cursou o 3º ano do ensino fundamental. Nesta ocasião, diferentemente do contexto do segundo caderno, a aluna deu sequência à sua trajetória escolar na mesma escola na qual cursou a série anterior. A capa do caderno contém a imagem da gata Marie, personagem do filme *The Aristocats* da Disney. No verso da capa consta um quadro preenchido com os dados pessoais da aluna (nome, telefone, escola, série, etc.). Na parte superior da primeira folha, Rafaela escreveu “Meu caderno de aula 3º ano - 2016”, seguido de um colorido desenho dela com sua professora. Abaixo do desenho, a aluna anotou o seu nome e o da sua nova professora. Assim como ocorreu nos dois primeiros cadernos, na segunda folha do caderno foi colado um papel contendo uma mensagem de boas-vindas da professora.

O uso efetivo do terceiro caderno iniciou no dia 23 de fevereiro e finalizou no dia 26 de agosto. Assim como nos cadernos anteriormente apresentados, a cada dia em que o terceiro caderno é utilizado, seu preenchimento é iniciado com o registro do local/data, seguido, logo abaixo, pelo roteiro de atividades. Também é retomado o padrão de escrita do roteiro – utilizado sistematicamente no caderno do 1º ano e apenas eventualmente no caderno do 2º ano –, no que diz respeito a destacar a letra inicial de cada tópico do roteiro redigindo-a com lápis colorido. No registro do local/data, as letras iniciais maiúsculas da

cidade (Porto Alegre) também são destacadas com lápis de cor, assim como é mantido o hábito de utilizar linhas coloridas para separar os dias e as atividades entre si.

Como características diferentes de escrita e organização deste caderno em relação aos anteriores, foi possível observar uma ampliação dos recursos de destaque, como o fato de que não só as letras iniciais do local/data e dos tópicos do roteiro são destacados com lápis colorido, mas também o restante das atividades, tanto no início de frase quanto em nomes próprios. Outro aspecto que vale a pena ser mencionado é que Rafaela faz uso da letra cursiva na totalidade deste caderno, diferente dos outros anos em que dois ou mais tipos de letra eram utilizados ao longo do período letivo.

Figura 5 – Capa do terceiro caderno de Rafaela (2016).



Fonte: caderno do 3º ano.

A seguir, apresento as análises dos cadernos que foram brevemente apresentados neste capítulo.

4 DESENVOLVIMENTO DE UM VOCABULÁRIO GRÁFICO PARA LETRA MANUSCRITA: ANÁLISES

Neste capítulo serão apresentadas as análises do material empírico da pesquisa: os três cadernos de Rafaela. Buscou-se analisar as formas de apropriação dos traçados da escrita das letras ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Para melhor apresentar os resultados das análises, o capítulo foi estruturado com três unidades analíticas: (1) letra bastão; (2) letra *script*; e (3) letra cursiva. É importante considerar que os cadernos analisados foram utilizados por uma aluna que, como anteriormente informado, ingressou no ensino fundamental alfabetizada.

4.1 UNIDADE 1: LETRA BASTÃO

Ao analisar o caderno utilizado por Rafaela no 1º ano (2014) à luz das principais dificuldades dos alunos ingressantes no ensino fundamental elencadas por Santos (2008), percebe-se que a menina já dominava diversos saberes acerca do uso deste suporte de escrita. Essa observação inicial é fundamentada pelas seguintes características apresentadas pelo conteúdo dos cadernos: aparente transposição correta da escrita do quadro para o caderno; espaçamento adequado entre uma atividade e outra; escrita iniciando do lado esquerdo da folha, seguindo para a direita formando linhas de cima para baixo e escrita iniciando junto à linha indicadora da margem esquerda.

Os registros do primeiro e do segundo caderno de Rafaela – 1º e 2º ano, respectivamente – são iniciados com emprego da letra bastão, resultando ser o tipo de letra mais utilizado pela estudante nesses dois cadernos. Essa predominância da letra bastão se harmoniza com os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky apresentados no livro *Psicogênese da Língua Escrita*. A partir da apropriação da obra pela comunidade de estudiosos do campo da alfabetização, observa Camini (2010), difundiu-se a ideia que as letras soltas são as mais recomendadas para o início da alfabetização, considerando que, ao escrever, as crianças utilizam os critérios de quantidade e variedade de caracteres. Essa recomendação pode ser inferida a partir do segundo capítulo da *Psicogênese*¹⁶, no qual, ao analisarem os resultados das dinâmicas com as crianças, as autoras concluem que o uso de letra cursiva lhes dificulta contar as letras e,

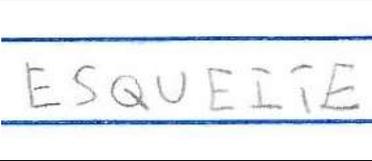
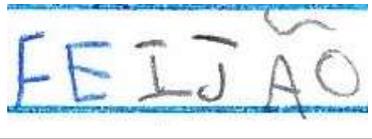
¹⁶ O título do capítulo é “Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

consequentemente, perturba-lhes a capacidade de compreender se a palavra atende ao critério de quantidade suficiente de caracteres. As autoras concluem que: “Em geral, não há ambiguidades com as maiúsculas de imprensa; entretanto com os caracteres cursivos, a distinção entre a terminação de uma letra e o começo da seguinte é problemática” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 45). Já em relação ao critério de variedade de caracteres, as autoras mencionam que as crianças frequentemente confundem as letras cursivas com desenhos representativos. As letras de imprensa maiúscula, portanto, são mais indicadas para o processo inicial de aquisição da escrita uma vez que são caracteres isolados e com traçados simples, diferente das cursivas que possuem um traçado contínuo, emendadas umas às outras.

Ao analisar o primeiro caderno de Rafaela quanto à disposição da escrita, foi possível observar dois aspectos que se mostraram mais desafiadores à aprendizagem do traçado das letras, a saber: (1) a ligação entre os traços que compõem determinadas letras e (2) a distribuição das letras na linha.

Em relação à ligação entre os traços que compõem determinadas letras, elaborou-se o quadro a seguir (quadro 2), oportunizando uma melhor forma de visualizar os casos que apresentaram recorrência ao longo do primeiro caderno, embora, por vezes, haja ocorrências isoladas do traçado reconhecido como padrão para essas letras.

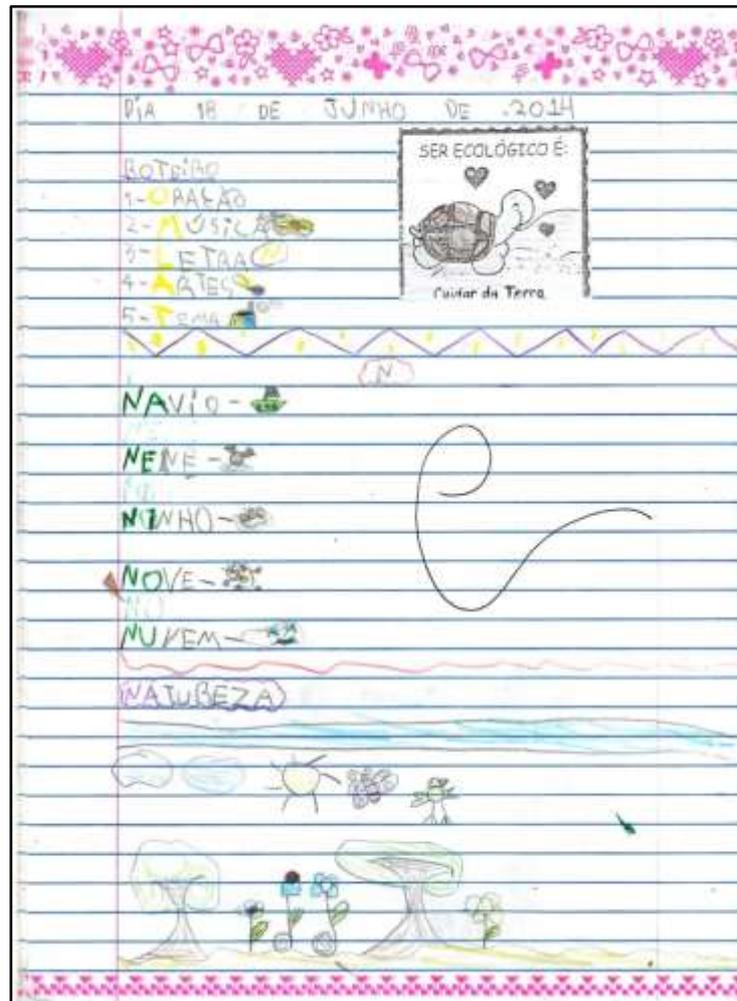
Quadro 2 – Ligação entre os traços das letras D, I, J e T.

IMAGEM DO TRAÇADO ESPERADO	IMAGEM DA ESCRITA DA CRIANÇA	DESCRIÇÃO
D		Haste separada da linha curva/barriga.
I		Haste separada do traço horizontal superior.
J		Traço horizontal superior separado da haste e cauda.
T		Traço horizontal superior separado da haste.

Fonte: elaboração da autora (2019).

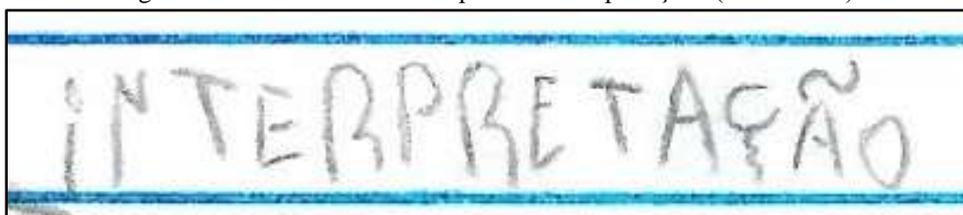
Já em relação à distribuição da letra na linha – uso da linha de base, linha mediana e linha superior –, o padrão de escrita de das letras N, Ç e R por parte de Rafaela merece uma descrição mais detalhada. Na escrita da letra N, a perna oblíqua da letra não encosta na linha de base do caderno, como seria na escrita padrão. Isso pode ser observado nos exercícios com a letra N realizados no dia 18 de junho: em todas as ocorrências dessa letra nas palavras navio, nenê, ninho, nove, nuvem e natureza, a menina as escreveu apresentando a desconformidade acima referida. Considero interessante observar que não consta no caderno alguma intervenção da professora no sentido de corrigir a escrita da aluna, possivelmente pelo fato dessa correção minuciosa não ser considerada prioritária, haja vista que a maior parte das crianças talvez ainda não estivesse alfabetizada. A atividade proposta ocorreu com o intuito de ensinar palavras iniciadas com a letra N.

Figura 6 – Atividade com letra N (18/06/2014).



Fonte: caderno do 1º ano.

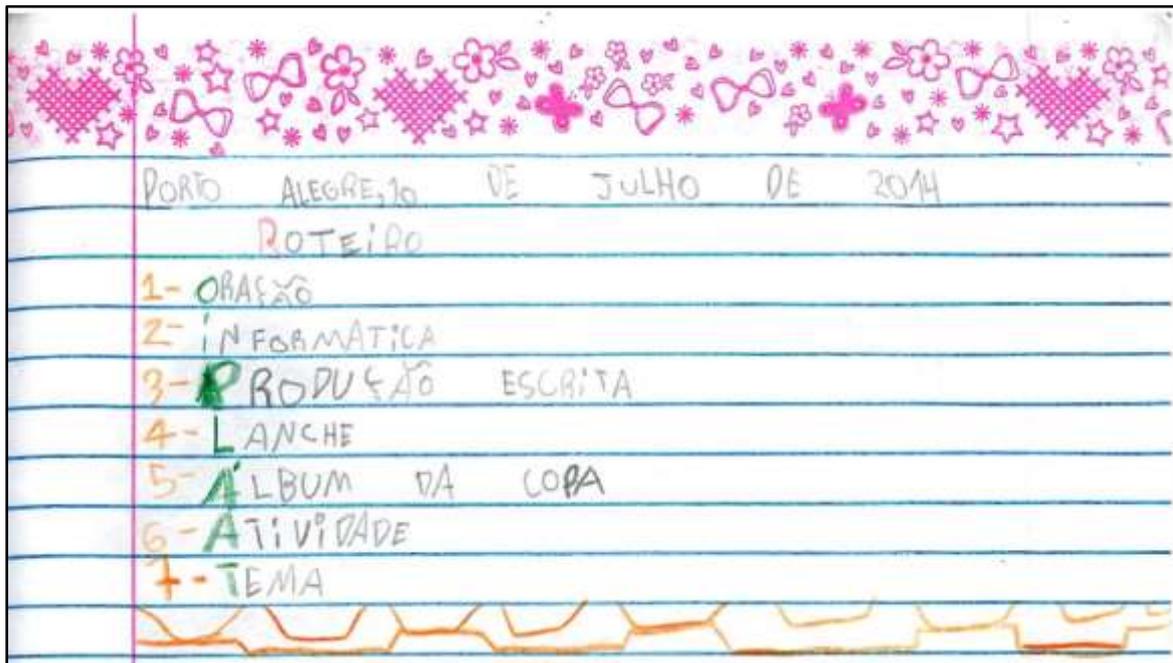
Figura 7 – Escrita da letra N na palavra “interpretação” (24/10/2014).



Fonte: caderno do 1º ano.

Observando a escrita da letra Ç (figura 8), é possível observar que a estudante apresenta a hipótese de que a cedilha não pode ficar abaixo na linha de base e, por isso, desloca o C para uma posição um pouco acima da linha, exatamente para que a cedilha caiba entre a parte inferior da letra e a linha inferior.

Figura 8 – Escrita da letra Ç nas palavras “oração” e “produção” (10/07/2014).



Fonte: caderno do 1º ano.

Essas configurações relatadas nos traçados das letras N e Ç mostraram-se persistentes ao longo do ano, o que não ocorreu com a configuração observada na escrita da letra R – cuja perna aparece traçada de forma arredondada, parecendo-se com a letra B – que foi sendo paulatinamente modificada.

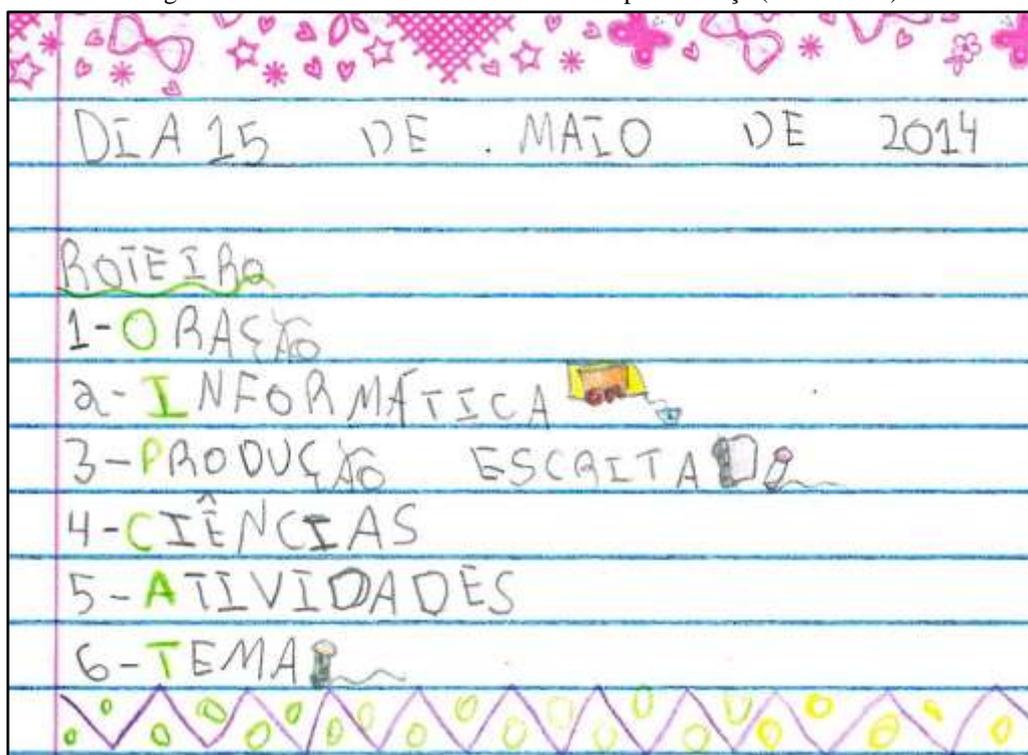
Figura 9 – Escrita da letra R nas palavras “roteiro”, “oração”, “artes” e “relembrando” (16/05/2014).



Fonte: caderno do 1º ano.

Outro aspecto interessante de mencionar a respeito dos registros escritos de Rafaela no primeiro caderno é que, de modo geral, a menina seguia um padrão de tamanho no registro das letras, mas em alguns dias ela experimentava diminuir esse tamanho. Essa variação no tamanho das suas letras pode ser conferida, por exemplo, em duas situações de registro de data e roteiro: a figura 10 mostra o tamanho de letra mais utilizado pela estudante (15 de maio), enquanto que a figura 11 ilustra a diminuição do tamanho da letra (24 de setembro).

Figura 10 – Tamanho de letra mais utilizado pela criança (15/05/2014).



Fonte: caderno do 1º ano.

Figura 11 – Diminuição no tamanho da letra pela criança (24/09/2014).



Fonte: caderno do 1º ano.

Encerrando a análise do primeiro caderno, cito que os registros da professora no primeiro caderno se resumem a: “certos” em atividades realizadas; vistoria das atividades (“visto!”); elogios, tanto escritos à mão (“muito bem!”, “gostei!” com estrelinhas, “valeu!”, “legal!”), quanto expressos em carimbos (“você é um amor!”, “fiquei feliz ao observar seu caderno!”, “estou feliz com seu progresso!”, “adorei seu trabalho!”); a ordem “arruma!” para um cálculo incorreto; correções de ortografia e acentuação. Não consta no caderno, portanto, alguma intervenção visível sobre o ensino do traçado da letra bastão.

Passando ao segundo caderno, durante o 2º ano, Rafaela segue escrevendo com letra bastão nos primeiros meses dessa etapa, sendo sua última ocorrência em 12 de junho de 2015. Ao analisar os registros em letra bastão nesse caderno, foi possível verificar que as mesmas desconformidades apresentadas no traçado das letras N e Ç, já citadas, permaneceram durante todo o uso desse tipo de letra.

Outro aspecto que vale mencionar é que o tipo de letra bastão começa a aparecer de forma concomitante ao uso da letra *script*. Isso se deve ao fato de que, mesmo quando utiliza a letra *script* durante o horário de aula (na escrita da data e da rotina), ao realizar o tema de casa – momento em que não há supervisão da professora – a estudante opta por

escrever em letra bastão. Isso demonstra que, apesar de estar iniciando o uso de outro tipo de letra, a criança escreve em letra bastão quando sua escrita é espontânea.

4.2 UNIDADE 2: LETRA *SCRIPT*

A utilização da letra *script* por Rafaela inicia no dia 04 de novembro de 2014, ainda no caderno do 1º ano. Nesse dia, a letra *script* foi introduzida no registro da data, sendo que, no dia seguinte, além da data, o roteiro da aula também começa a ser escrito com letra *script* e tal padrão é mantido até o final do ano, enquanto nas demais atividades segue sendo usada a letra bastão. A partir desse momento, foi possível verificar a inclusão, por parte da estudante, de alguns ornamentos ao traçar as letras. Esses ornamentos aparecem no traçado da letra g e do ç e consistem em linhas arredondadas na perna da letra g e na cedilha. Isso pode ser observado nas palavras “Alegre” e “oração”, por exemplo, como mostra a imagem a seguir:

Figura 12 – Ornamentos na letra *script*.



Fonte: caderno do 1º ano.

No caderno utilizado pela estudante no 2º ano, em 2015, também foi possível verificar algumas ocorrências de utilização da letra *script*, porém, essas ocorrências mostraram-se poucas se comparadas à quantidade de dias em que o caderno foi utilizado pela menina. O segundo caderno foi utilizado por Rafaela em 95 dias do ano letivo de 2015,

entre os meses de fevereiro a agosto. Dos 95, a letra *script* é utilizada em apenas 10 dias e, ainda assim, a partir de atividades de cópia do quadro. Abaixo, encontra-se a relação de dias em que a estudante escreveu com letra *script*, bem como os escritos em que ela usou esse tipo de letra.

Quadro 3 – Ocorrências da letra *script* no segundo caderno de Rafaela.

DIAS EM QUE FOI UTILIZADA LETRA <i>SCRIPT</i>	PARA QUÊ FOI UTILIZADA
27 de fevereiro	Tema de casa
13 de março	Data, rotina e atividades
17 de março	Data e rotina
18 de março	Data e rotina
24 de março	Data e rotina
10 de abril	Data e rotina
23 de abril	Tema de casa
27 de abril	Data e rotina
28 de abril	Data e rotina
21 de maio	Data
Total: 10 dias	

Fonte: elaboração da autora (2019).

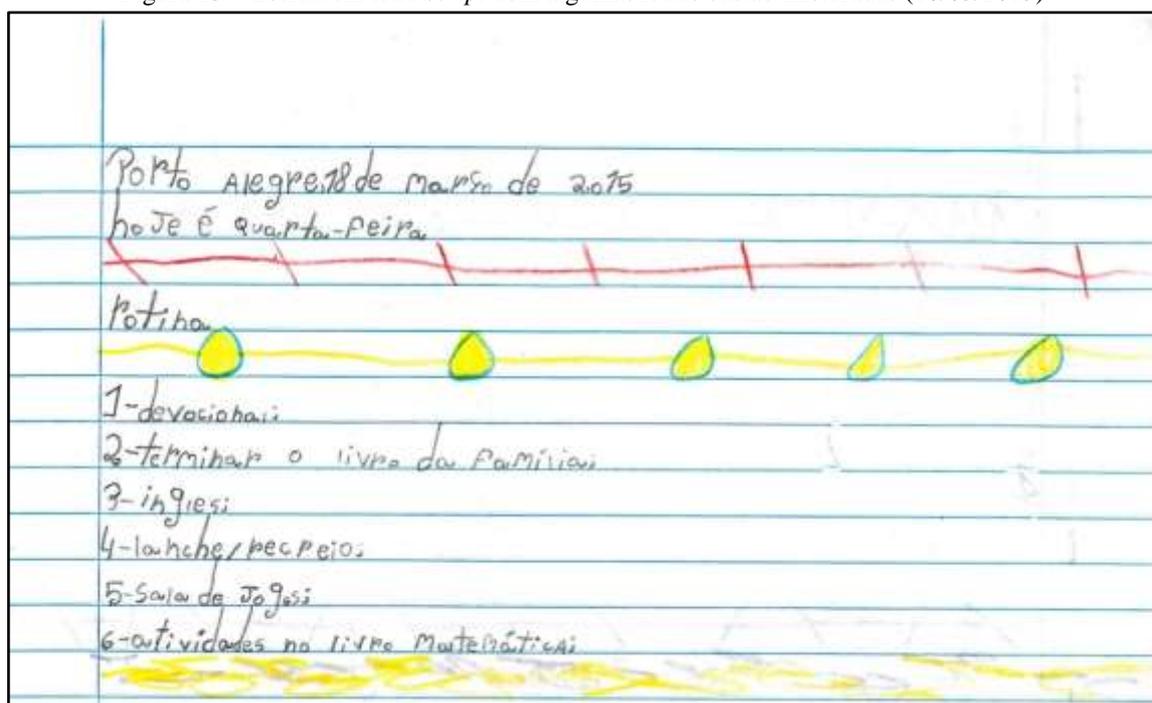
Nos demais dias, a estudante fez uso das letras bastão e cursiva. Esse fato evidencia o pouco espaço dado à letra *script* em relação aos outros tipos de letra. Essas evidências sugerem que a letra *script* foi utilizada como transição da letra bastão para a letra cursiva. Os estudos de Silveira (2018a), por exemplo, documentaram a concomitância do ensino da letra cursiva e da letra *script* em cadernos de escolas gaúchas entre 1937 e 1977, assim como o desaparecimento da letra *script* na periodização compreendida entre 1979 e 1989 (SILVEIRA, 2018b). No caderno de Rafaela analisado nesta seção, percebe-se um rastro da aprendizagem da letra *script*, ficando evidente, porém, que ela não teve o mesmo prestígio encontrado nos cadernos datados até a década de 1970, analisados por Silveira (2018a).

Montserrat Fons Esteve (2004, p. 77), abordando o ensino da escrita inicial na Espanha, argumenta que:

Muchos maestros y maestras llegan a la conclusión de que la letra ligada es más fácil de leer, porque cada símbolo es bastante diferente y se evita así la confusión, a la vez que la separación de palabras queda muy clara, pero es más difícil de trazar su grafía a la hora de escribirla. Por contra, la letra de palo es más fácil de escribir, pero es más difícil identificar sus letras a la hora de leer, ya que algunas se diferencian muy poco entre ellas gráficamente. Por eso, los que defienden la letra *script* para aprender a escribir lo justifican por la posibilidad de combinar ambas opciones, salvando la dificultad de escribir por un sistema parecido a la letra de palo y la de leer por un sistema parecido a la letra ligada.¹⁷

Ainda que a estudante utilize o tipo de letra *script* para escrever, ela mistura com algumas letras bastão, como é o caso das letras f, j, p, e q, que são escritas completamente em cima da linha.

Figura 13 – Escrita em letra *script* com algumas letras bastão misturadas (18/03/2015).



Fonte: caderno do 2º ano.

Em relação à proporção do traçado das letras, outra aprendizagem que se mostrou desafiadora é a do tamanho da haste da letra l em relação à letra i. Em algumas ocorrências,

¹⁷ Tradução livre: Muitos professores e professoras chegam à conclusão de que a letra cursiva é mais fácil de ler, porque cada símbolo é bastante diferente e se evita assim a confusão, uma vez que a separação de palavras fica muito clara, mas é mais difícil de traçar sua grafia na hora de escrevê-la. Ao contrário, a letra bastão é mais fácil de escrever, mas é mais difícil de identificar suas letras na hora de ler, já que algumas se diferenciam muito pouco entre elas graficamente. Por isso, os que defendem a letra *script* para aprender a escrever o justificam pela possibilidade de combinar ambas as opções, salvando a dificuldade de escrever por um sistema parecido à letra bastão e a de ler por um sistema parecido à letra cursiva.

a estudante traça a haste do l muito curta, deixando-a na mesma altura do i. Isso pode ser percebido na imagem a seguir, na escrita da palavra “família”, por exemplo.

Figura 14 – Escrita da palavra “família” (17/03/2015).



Fonte: caderno do 2º ano.

Já as letras b, d, h e t são escritas pela estudante com as hastes encostadas na linha superior. Assim, as hastes dessas letras ficam superdimensionadas se comparadas com o tamanho médio das demais letras; isso demonstra o aprendizado da estudante sobre a distância necessária das hastes dessas letras em relação às letras que devem ser grafadas dentro da porção média das linhas.

Figura 15 – Escrita das letras b, d, h e t com hastes encostadas na linha superior (24/03/2015).



Fonte: caderno do 2º ano.

Vale ressaltar que, apesar da letra *script* ser pouco utilizada nas escritas da estudante durante o ano letivo, a professora disponibilizou para leitura diversas folhas de atividades com esse tipo de letra, desde o início do ano. O pouco espaço da letra *script*, portanto, se refere à escrita, mas não à leitura.

4.3 UNIDADE 3: LETRA CURSIVA

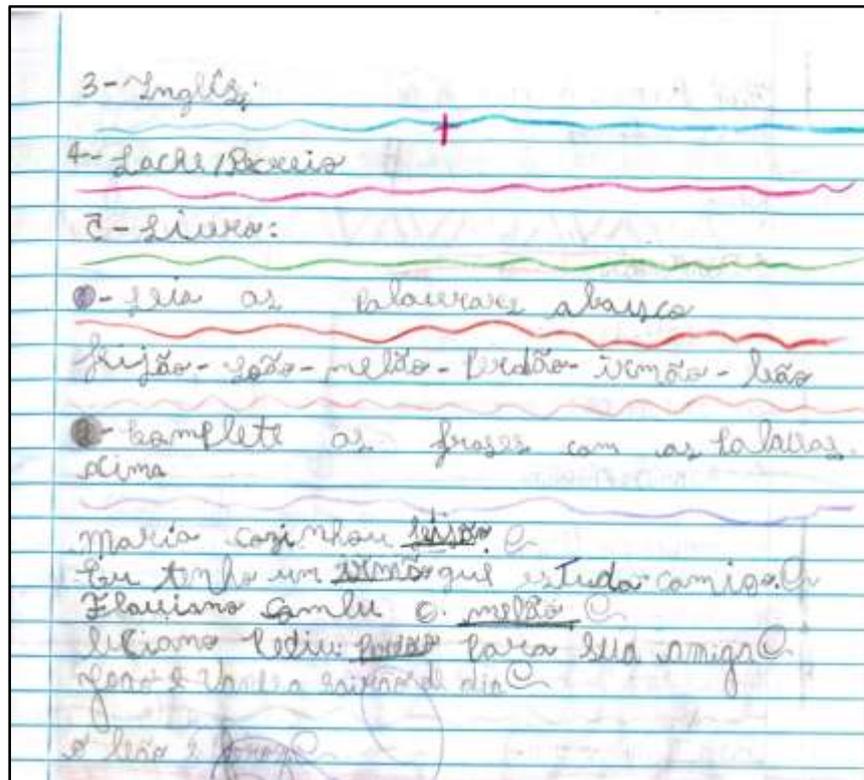
O primeiro registro da utilização da letra cursiva por Rafaela ocorreu no dia 11 de maio de 2015, ainda no caderno do 2º ano, no contexto de uma atividade de treino do traçado das vogais, proposta por sua professora. Dos 95 dias de uso do segundo caderno (de 23 de fevereiro a 10 de agosto), a letra cursiva aparece em 30 – superando, pois, as 10 ocorrências da letra *script*, mas ainda ficando abaixo das 61 ocorrências da letra bastão, como já registrado. É interessante observar que, a partir do dia 15 de junho e até o fim do caderno, a letra cursiva passa a ser utilizada com exclusividade por Rafaela, não aparecendo mais, portanto, os tipos de letra bastão e *script*. Essa tendência de uso exclusivo da letra cursiva se estende ao caderno do 3º ano (2016). Nele, a letra cursiva é utilizada desde o início do período letivo (23 de fevereiro) e até o momento em que o caderno deixou de ser utilizado pela estudante (26 de agosto).

Ao analisar o segundo e o terceiro cadernos de Rafaela quanto à disposição e traçado da escrita da letra cursiva, foi possível perceber alguns aspectos que se apresentaram mais desafiadores à sua aprendizagem, a saber:

1. a escrita de letras que possuem hastes principais ou laçadas das pernas abaixo da linha de base;
2. o desenho das taças de determinadas letras;
3. as formas irregulares das letras;
4. o desenho das argolas que compõem algumas letras;
5. os traços ascendentes e descendentes de determinadas letras.

Com relação à escrita de letras que possuem hastes principais ou laçadas das pernas (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011) abaixo da linha de base, é possível observar ocorrências em que a estudante escreveu a letra toda acima da linha, em desacordo ao padrão de escrita desse tipo de letra. Essa configuração pode ser conferida na escrita das letras *q*, *p*, *r*, *q* e *r*. Analisando as páginas seguintes do caderno, observou-se que esse traçado foi sendo paulatinamente modificado, permanecendo apenas em relação à escrita da letra *p*. Na figura 16, pode ser observada essa ocorrência em diversas palavras como, por exemplo, “*cozinhou*”, “*feijão*”, “*que*”, “*perdoe*”, e “*comigo*”.

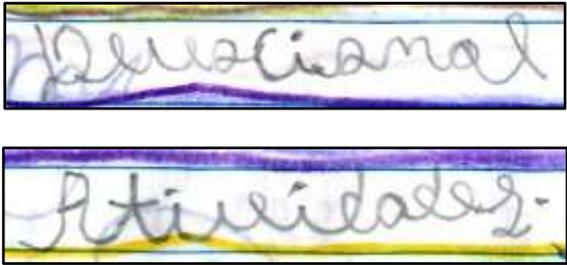
Figura 16 – Escrita das letras g, j, p, q e z acima da linha de base (01/07/2015).



Fonte: caderno do 2º ano.

A respeito da escrita das taças das letras (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011), a escrita da letra *v* exige especial atenção. Ao grafar a referida letra, em vez de traçar a linha ondulante que forma a taça da letra, a estudante faz um traçado similar à letra *u*. Isso pode ser observado nas palavras “*devocional*” e “*atividades*” no quadro 4¹⁸. Esse traçado, no entanto, mostrou-se superado no caderno do 3º ano (2016).

Quadro 4 – Traçado da letra *v* (30/06/2015).

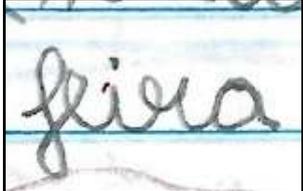
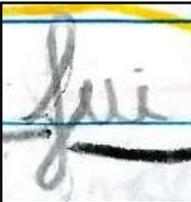
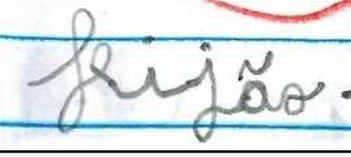
IMAGEM DO TRAÇADO ESPERADO	IMAGEM DO TRAÇADO DA CRIANÇA
	

Fonte: elaboração da autora (2019).

¹⁸ Com exceção da fonte utilizada no quadro 5, denominada “Deuxieme Rang”, a fonte da letra cursiva utilizada como referência no trabalho chama-se “Mamãe Que Nos Faz”. Ambas as fontes estão disponíveis no site www.dafont.com.

Já em relação às formas irregulares das letras, o traçado da letra *f* merece destaque. De acordo com Baptista, Viana e Barbeiro (2011), além das cinco formas básicas que compõem o alfabeto de letras minúsculas (laços, taças, argolas, arcos e laçadas das pernas), existem letras compostas por formas irregulares, como é o caso da letra *f*, em que a laçada da perna tem a barriga para frente e não para trás como acontece nas letras *q*, *j* e *y*. Os autores (2011) salientam que as letras compostas por formas irregulares, por mais que a diferença seja mínima, apresentam uma forte tendência de desafiar os aprendizes no aprendizado do seu traçado. E não foi diferente com Rafaela: ao traçar o *f* em vez de desenhar a barriga para frente, o faz para trás, como pode ser visto em três dias diferentes no quadro 5.

Quadro 5 – Traçado da letra *f* no 2º ano (2015).

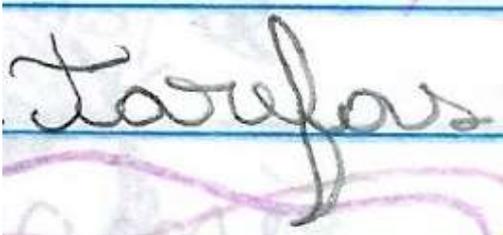
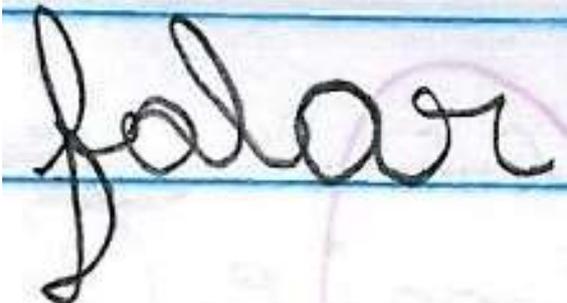
IMAGEM DO TRAÇADO ESPERADO	IMAGEM DO TRAÇADO DA CRIANÇA
	 <p>16/06/2015</p>
	 <p>29/06/2015</p>
	 <p>01/07/2015</p>

Fonte: elaboração da autora (2019).

Essa grafia da letra *f* mostrou-se superada no caderno do 3º ano (2016). Nesse mesmo ano, por outro lado, Rafaela passou a traçar um detalhe nessa letra: um arremate na extremidade da curva da laçada da perna. Em algumas ocorrências, esse detalhe chega a ser

desenhado na forma de um pequeno laço. No quadro 6, podem ser vistos os dois tipos de traçado da letra *f* que Rafaela passou a realizar no 3º ano.

Quadro 6 – Traçados da letra *f* no 3º ano (2016).

IMAGEM DO TRAÇADO DA CRIANÇA	DESCRIÇÃO
	Arremate na extremidade da curva da laçada da perna.
	Pequeno laço na parte inferior da laçada da perna.

Fonte: elaboração da autora (2019).

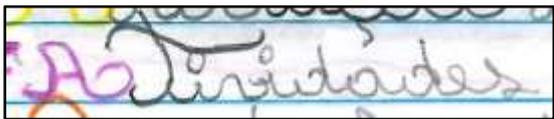
Outro aspecto que merece atenção é o desenho das argolas que compõem determinadas letras (BAPTISTA; VIANA; BARBEIRO, 2011), como é o caso das letras *a*, *d*, *g*, *s* e *q*. Ao traçar essas cinco letras, a estudante deixa uma abertura na argola, fazendo o mesmo movimento necessário para o desenho da letra *u*, em vez da letra *o*. É de ressaltar que Rafaela começou a apresentar essa desconformidade na escrita só no caderno do 3º ano, enquanto no 2º não foram detectadas ocorrências desse tipo. Na figura 17, podem ser visualizadas, em seu contexto, diversas ocorrências desse traçado em desacordo com o “padrão correto”. Já o quadro 7 é composto pelo detalhamento dessas desconformidades, reunidas e ampliadas com o objetivo de facilitar a visualização das ocorrências.

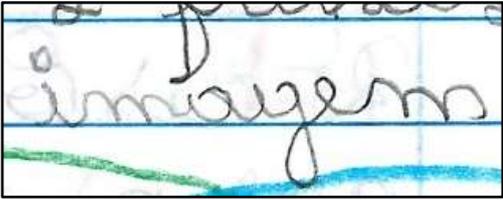
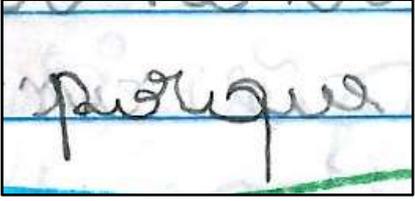
Figura 17 – Traçado das letras a, d, g, o e q (25/02/2016).



Fonte: caderno do 3º ano.

Quadro 7 – Traçado das letras a, d, g, o e q (25/02/2016).

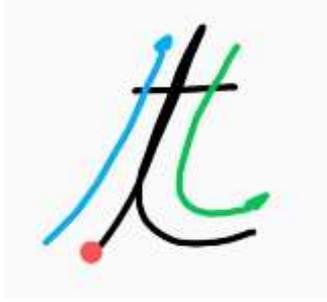
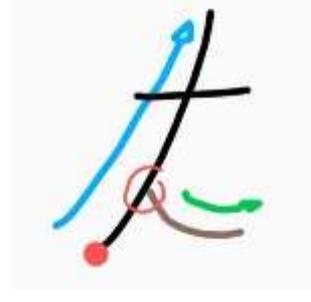
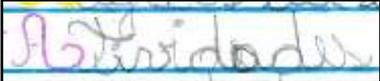
IMAGEM DO TRAÇADO ESPERADO	IMAGEM DO TRAÇADO DA CRIANÇA
	
	

Fonte: elaboração da autora (2019).

Em relação às hastas ascendentes e descendentes das letras, pode-se dizer que a letra *t* possui uma unidade rítmica: “são as unidades de escrita, constituídas em geral por dois movimentos, um ascendente e outro descendente” (GONÇALVES, 1973, p. 318 *apud* CARVOEIRO, 2017, p. 23). Na escrita padrão, pois, o desenho da letra *t* é composto por um traço ascendente e outro descendente. Contrariando esse padrão, ao escrever a letra *t*, a estudante executa o traço ascendente e, em vez de realizar o descendente, interrompe o traçado levantando a ponta do lápis e retomando o desenho já na parte inferior do traço ascendente, só acrescentando ao traçado uma pequena curva descendente. Tal acontecimento vai ao encontro da afirmação de Rebelo e Reche (2013 *apud* CARVOEIRO, 2017, p. 22), uma vez que “[...] a tarefa gráfica é uma atividade perceptivo-motora muito complexa, que implica movimentos coordenados e em que cada um tem de acontecer no momento que lhe corresponde”. Assim, o quadro 8 mostra o movimento esperado ao traçar a letra *t*, bem como o movimento que é realizado pela criança.

Quadro 8 – Movimentos da letra t.

MOVIMENTO CORRETO DA LETRA T	MOVIMENTO REALIZADO PELA CRIANÇA	IMAGEM DO TRAÇADO DA CRIANÇA
		 <p data-bbox="1161 595 1294 622">04/03/2016</p>

Fonte: elaboração da autora (2019).

Por fim, também é importante tecer alguns comentários acerca dos alfabetos de letra cursiva disponibilizados pelas professoras de Rafaela no 2º e no 3º ano. O alfabeto apresentado pela professora do 2º ano é composto apenas por letras minúsculas e contém dois tipos de letra (*script*¹⁹ e cursiva). Além disso, nesse alfabeto não constam as letras k, m e y. Já o alfabeto disponibilizado pela professora do 3º ano contém tanto o alfabeto de letras cursivas maiúsculas quanto de minúsculas, não apresentando outro tipo de letra como no caso do anterior e contendo as 26 letras que compõem o alfabeto utilizado no Brasil atualmente.

¹⁹ No entanto, a letra “a” minúscula utilizada pertence ao alfabeto em letra de imprensa minúscula, diferentemente das demais, que estão em letra *script*.

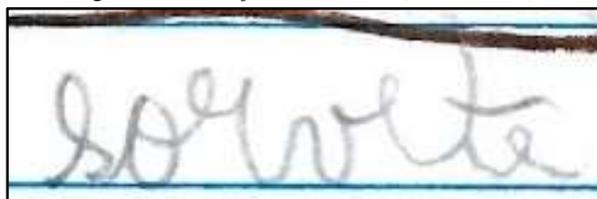
Quadro 9 – Alfabetos cursivos disponibilizados pelas professoras do 2º e do 3º ano.

MODELO DE ALFABETO CURSIVO DO 2º ANO	MODELO DE ALFABETO CURSIVO DO 3º ANO
	

Fonte: elaboração da autora (2019).

Comparando os dois alfabetos minúsculos, podem ser observadas diferenças, ainda que pequenas, no traçado das letras *l*, *q*, *s*, e *x*. As letras *m*, *n* e *v* também apresentam diferenças, mas apenas em relação ao lugar onde deve ser iniciado seu traçado. Dessas letras, é necessário de dar destaque ao *s* e ao *x*. Em relação à primeira, foi possível notar que, no 2º ano, Rafaela utiliza um traçado semelhante ao modelo de alfabeto proposto pela professora do 3º ano, uma vez que ela grafava a letra *s* com um pequeno laço na ponta superior da letra. Já no 3º ano aconteceu o contrário: Rafaela deixou de desenhar o laço na parte terminal da letra *s* (ponta superior). Em relação à segunda, ao analisar os dois cadernos em que Rafaela utiliza a letra cursiva, foi possível perceber que ela traça o *x* conforme consta no alfabeto proposto pela professora do 2º ano: traçado semelhante a dois *c*'s unidos, um “de costas” para o outro.

Figura 18 – Traçado da letra s (13/07/2015).



Fonte: caderno do 2º ano.

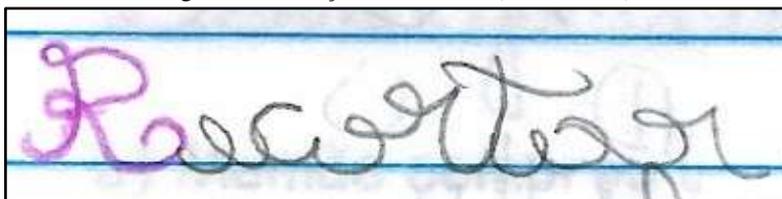
Figura 19 – Traçado da letra x (25/02/2016).



Fonte: caderno do 3º ano.

Mas nem sempre as letras cursivas de Rafaela seguiam os padrões de desenhos propostos pelos dois alfabetos. Diferente da letra bastão, cujos traços são sempre os mesmos, as letras cursivas oportunizam uma maior liberdade de escrita, como avaliaram Seal e Silva (2012) no caderno do PNAIC, de forma que quem escrever pode agregar seus traços identitários ao desenho das letras. É exemplo nítido, nesse sentido, o traçado laborioso de Rafaela para a letra R (cursiva maiúscula), demonstrando uma tendência a ornamentar com laços a escrita, o que foi observado com certa frequência no terceiro caderno (figura 20).

Figura 20 – Traçado da letra R (01/03/2016).



Fonte: caderno do 3º ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi organizada em torno do seguinte problema: como se desenvolveu o vocabulário gráfico de escrita manuscrita nos cadernos de uma criança nos três primeiros anos do ensino fundamental? Ao analisar o material empírico da pesquisa – os três cadernos de Rafaela –, optei por definir as unidades analíticas a partir dos tipos de letra utilizados pela estudante: bastão, *script* e cursiva. A partir dessa definição, analisei as formas de apropriação dos traçados da escrita das letras, considerando a disposição da escrita manuscrita no espaço gráfico dos cadernos. Além de perceber os traçados que se mostraram mais desafiadores para a criança, procurei perceber características próprias de Rafaela em seus escritos, aspectos que não diziam respeito a dificuldades na escrita, mas a traçados que indicavam uma busca por personalização.

A seguir, são elencados os principais resultados produzidos nas três unidades de análise – *letra bastão*, *letra script* e *letra cursiva* – para, na sequência, procurar responder de forma objetiva à pergunta de pesquisa, finalizando com o apontamento das limitações e de possibilidades futuras de estudo acerca do tema.

Sobre as escritas em letra bastão, destacam-se as seguintes observações:

1. eventuais ausências de ligação entre os traços que compõem as letras D, I, J e T: ao traçar a letra D, a haste ficava separada do linha curva/barriga; ao traçar as letras I e T, a haste aparecia separada do traço horizontal superior; ao traçar a letra J, a linha curva ficava separada do traço horizontal superior;

2. a distribuição das letras Ç, N e R na linha: a estudante apresenta a hipótese de que a cedilha não pode ficar abaixo da linha de base e, por isso, desloca o C para uma posição um pouco acima da linha, exatamente para que a cedilha caiba entre a parte inferior da letra e a linha inferior; a perna oblíqua da letra N não encosta na linha de base do caderno; a perna da letra R é traçada de forma arredondada, parecendo-se com a letra B. A desconformidade com as letras Ç e N permaneceu durante todo o uso desse tipo de letra (tanto no 1º quanto no 2º ano); já o traçado da letra R logo deixou de ser arredondado e tornou-se reto;

3. no decorrer do preenchimento do primeiro caderno, observou-se uma variação no tamanho das letras: a estudante desenvolveu a escrita conforme um dado tamanho,

praticamente ocupando toda a altura da linha e, posteriormente, passou a experimentar escrever em tamanhos menores;

4. observando os registros da professora no primeiro caderno, não constam intervenções visíveis sobre o ensino do traçado da letra bastão;

5. a letra bastão é utilizada de forma concomitante ao uso da letra *script*: a criança opta por escrever em letra bastão na realização dos temas de casa, quando sua escrita é espontânea.

Sobre as escritas em letra *script*, destacam-se as seguintes observações:

1. no caderno do 1º ano, a estudante incluiu ornamentos (linhas arredondadas) ao traçar a perna da letra g e a cedilha do ç;

2. no caderno do 2º ano, aparecem poucas ocorrências da letra *script* em comparação aos tipos de letra bastão e cursiva, o que sugere que a aluna utilizou a letra *script* como uma estratégia de transição da letra bastão para a cursiva;

3. em algumas ocorrências, a estudante traça a haste do l na mesma altura do i, não dimensionando a proporção adequada entre as duas letras, o que não ocorre quando escreve as letras b, d, h e t, em que as hastes encostam na linha superior, demonstrando, assim, o aprendizado da estudante sobre a distância necessária das hastes dessas letras em relação às letras que devem ser grafadas dentro da porção média das linhas;

4. a professora do 2º ano disponibilizou uma série de folhas para leitura em letra *script* desde o início do período letivo, de modo que o pouco uso da letra *script*, mencionado no item 7, se limita à escrita por parte da aluna, mas não à leitura.

Sobre as escritas em letra cursiva, destacam-se as seguintes observações:

1. as letras que possuem hastes descendentes ou laçadas pernas abaixo da linha de base, especificamente as letras q, j, p e ç, foram traçadas acima da linha, em configuração diferente da forma padrão de escrita. Essa configuração, no entanto, permaneceu apenas na letra p;

2. ao grafar a letra v, em vez de traçar a linha ondulante que forma a taça da letra, a estudante faz um traçado similar à letra u;

3. ao traçar a letra *l*, em vez de desenhar a barriga da laçada da perna para frente, o faz para trás, o que sugere que a aluna trabalha com a hipótese de que a barriga dessa letra acompanha o padrão de desenho da barriga das demais letras que possuem laço da perna. No entanto, essa grafia mostrou-se superada no caderno do 3º ano, quando a estudante passa a traçar essa letra com um pequeno laço, localizado na parte inferior da laçada da perna;

4. ao traçar as argolas das letras *a*, *d*, *g*, *e* e *q*, a criança deixa uma abertura, fazendo o mesmo movimento da letra *u*, em vez da letra *u*. Isso ocorreu apenas no caderno do 3º ano, enquanto que no 2º não foram detectadas ocorrências desse tipo;

5. ao escrever a letra *t*, a estudante realiza o traço da haste ascendente e, em vez de realizar o descendente, interrompe o traçado levantando a ponta do lápis e retomando o desenho já na parte inferior da haste ascendente, só acrescentando ao traçado uma pequena curva descendente;

6. a estudante apresentou escritas conforme o padrão do alfabeto que lhe foi disponibilizado pela professora do 2º ano e, também, em alguns casos, acompanhando o padrão ao qual viria ser apresentada no 3º ano. Ademais, acrescentou características próprias aos padrões prescritos, demonstrando autonomia e iniciativa para inovar em relação aos padrões.

Os resultados evidenciados nas três unidades de análise, tomados em seu conjunto, buscaram responder à questão de pesquisa, mostrando como se desenvolveu a letra manuscrita da criança ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental (2014-2016), compondo o seu vocabulário gráfico. Em síntese, os dados das análises cruzadas são os seguintes:

Em relação ao tipo de letra: no 1º ano, a criança utilizou a letra bastão do início ao final do ano letivo, sendo iniciado o uso da letra *script* no mês de novembro; no 2º ano, a criança utiliza a letra bastão durante o primeiro quadrimestre e, a partir de maio, passa a utilizar a letra cursiva, sendo a letra *script* acionada eventualmente entre fevereiro e maio; no 3º ano, apenas a letra cursiva foi utilizada.

Esses dados indicaram que a letra *script* foi menos utilizada do que as demais, podendo-se supor que cumpriu a função de introduzir a coordenação entre letras maiúsculas e minúsculas, bem como a elaboração do conceito de proporcionalidade, do uso da linha mediana e do cruzamento da linha de base pelas hastes descendentes. Nesses três anos, as

letras bastão e cursiva foram utilizadas pela criança em média por um ano e meio cada uma. Cumpre notar que o 2º ano acumulou a demanda conceitual e motora de organização dos traçados dos três tipos de letra, enquanto o 3º ano mobilizou com exclusividade o tipo de letra cursiva.

Em relação às formas de apropriação dos traçados das letras: na letra bastão, os traçados coordenados de forma mais tardia foram a ligação entre a haste e os traços no topo de letras. O traçado do apoio do pé desse tipo de letra na linha de base também foi sendo desenvolvido durante o 1º ano; na letra *script*, inicialmente, a criança traçou apenas até a linha mediana a haste da letra l que deveriam subir até a linha superior, deixando-a semelhante à letra i. Diferentemente, isso não ocorreu no traçado das hastes das letras b, d, h, t, que requerem traçado da haste na mesma proporção que o do l; por fim, na letra cursiva, os traçados de aquisição mais tardia pela criança foram as hastes descendentes e laçadas das letras *q*, *p*, *r*, *g* abaixo da linha de base, em vez de acima; a laçada da letra *f* em direção à esquerda em vez de à direita; o movimento de argola fechada para as letras *a*, *d*, *g*, *e*, *q* em vez do uso do traçado da letra *u* como base do movimento; e o traçado da letra *t*, que a criança não utilizou a haste ascendente para descer o traçado pelo mesmo eixo para grafar o pé da letra, adicionando esse traçado a partir da interrupção do fluxo cursivo.

Faz-se necessário, antes de finalizar o resultado do presente estudo, apontar as limitações da pesquisa. Dentre elas, destaca-se o fato de ser realizada apenas com base nos cadernos, sem acompanhamento em sala de aula, entrevista ou qualquer contato presencial com a criança e/ou com suas professoras. Outro elemento desafiador se refere à pouca disponibilidade de literatura acadêmica sobre o assunto pesquisado, o que também foi indicado no estudo de Camini (2010).

Ao mesmo tempo, as limitações mencionadas permitem projetar como possibilidades futuras de estudo investigar o processo de desenvolvimento das escritas manuscritas infantis participando diretamente na sala de aula, o que oportunizaria questionar as crianças sobre seus escritos, observá-las de perto e por um período mais longo, reunindo mais cadernos escolares e, com isso, produzir mais conhecimentos nessa área. Outra possibilidade seria realizar um estudo comparado entre documentos curriculares de países latino-americanos acerca do ensino do alfabeto e dos tipos de letras, bem como contrastando recomendações didáticas presentes em outros documentos de formação de professores em escala nacional.

REFERÊNCIAS

BALDI, Elizabeth. **Escrita nas séries iniciais**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.

BAPTISTA, Maria Adriana da Costa; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; BARBEIRO, Luís Filipe Tomás. **O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31557>. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRAGA, Rosa Maria Souza. **Caligrafia em pauta: a legitimação de Orminda Marques no campo educacional**. Orientadora: Ana Crystina Venancio Mignot. - Rio de Janeiro, 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Rio de Janeiro, BR-RJ. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=118121. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais**. Ano 01, unidade 07. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_07_Ano_01\[3639\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_07_Ano_01[3639].pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 02, unidade 07. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_07_Ano_02\[3650\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_07_Ano_02[3650].pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRITO, Aline Araújo. **Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre** – Porto Alegre, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da Escolarização. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000945373&loc=2014&l=81d5e01c7a906a09>. Acesso em: 07 dez. 2019.

CAMINI, Patrícia. **Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita.** Porto Alegre, 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27052>. Acesso em: 09 dez. 2019.

CAMINI, Patrícia. Escrita à mão, letra cursiva e caligrafia. In: **Presença Pedagógica**, v. 19, n. 113, set./out. 2013, p. 26-32.

CARVOEIRO, Ana Rita Caravana Pereira. **PEACE: prova de escrita para análise de competências de escrita - contributos para o desenvolvimento da primeira versão do instrumento.** Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade de Nova Lisboa, 2017. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/29985/1/TESE_42472.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL. Lexikon Editora Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

DOTTRENS, Robert. **La letra script.** Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

ESTEVES, Isabel de Lourdes. A trajetória dos conceitos caligrafia e escrita. **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**, Rio de Janeiro-RJ, 2000, s/p. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/069_isabel.pdf. Acesso em: 07 dez. 2019.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FETTER, Sandro Roberto; LIMA, Edna Lucia da Cunha; CATTANI, Airton. Letra escolar brasileira: história e formação. In: BERNARDES, Maurício Moreira e Silva; VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza (Orgs.). **Design em pesquisa – Vol. I.** Porto Alegre: Marcavizual, 2017, p. 393-415. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157517>. Acesso em: 07 dez. 2019.

FETTER, Sandro Roberto; CATTANI, Airton; LIMA, Edna Lucia da Cunha. A escrita, a caligrafia, o desenho de letras e o design de tipos: definições necessárias. In: VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza; BRUSCATO, Underléa Miotto; BERNARDES, Maurício Moreira e Silva (Orgs.). **Design em pesquisa – Vol. II.** Porto Alegre: Marcavizual, 2018, p. 37-51. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178803>. Acesso em: 07 dez. 2019.

FONS ESTEVE, Montserrat. **Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.** Barcelona: Editora Graó, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.

MONTEIRO, Carolina. **A escrita na escola primária: repercussões da obra de Orminda Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX**. Porto Alegre, 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012, Porto Alegre, BR-RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55337>. Acesso em: 09 dez. 2019.

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. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32286>. Acesso em: 07 dez. 2019.

PERES, Eliane. O ensino da Linguagem na escola primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas-POA: Seiva/FAPERGS, 2003, p. 75-94.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 145-159.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; COSTA, Dania Monteiro Vieira; BECALI, Fernanda Zanetti. Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 9-18. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno_04_ORG_TRA_ESC_116\[3677\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno_04_ORG_TRA_ESC_116[3677].pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

SEAL, Ana Gabriela de Souza; SILVA, Alexsandro da. O ensino do sistema de escrita alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Ano 02, unidade 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 20-35. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_03_Ano_02\[3645\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_03_Ano_02[3645].pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. Cadernos de alunos em fase de alfabetização: o que revelam sobre os tipos de letra ensinados na escola (1930-1970). In: **XI Reunião Científica Regional da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR Curitiba-Paraná, de 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp->

content/uploads/2015/11/EIXO7_ALESSANDRA-AMARAL-DA-SILVEIRA.pdf. Acesso em: 07 dez. 2019.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. Cultura gráfica escolar: discutindo os tipos de letras cursiva e script presente nos cadernos dos alunos (1937 a 1977). In: **XII ANPEd SUL**. Educação, democracia e justiça social. Porto Alegre, 2018a. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1752-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07 dez. 2019.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. O domínio da letra cursiva e o desaparecimento da letra script em cadernos de alunos em fase inicial de escolarização (1979 a 1989). **Anais do 24º encontro da Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)** – História da educação: sensibilidades, patrimônio e cultura escrita. São Leopoldo: Unisinos, 2018b, p. 148-162.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. Estudo dos cadernos de alunos: a concomitância da letra script e da letra cursiva (1949 a 1979). In: SANTOS, Amanda Basilio; MACHADO, Juliana Porto (Orgs.). **Fenômenos sociais no amálgama social**: reunião de artigos do CIPCS. Jaguarão-RS: CLAEC, 2018c, p. 17-28. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=ZrhjDwAAQBAJ&pg=PA19&lpg=PA19&dq=letra+de+imprensa+letra+script&source=bl&ots=Rc2o8ELbjK&sig=ACfU3U1LYwZlhKRFbXY7Khb_I61kGXpkTw&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjx6tfPpojmAhVmIbkGHTV4CqE4KBD0ATACegQICRAB#v=onepage&q=letra%20de%20imprensa%20letra%20script&f=false. Acesso em: 16 dez. 2019.

SOUSA, Miguel. **Guia de tipos**: métodos para o uso das Fontes de PC. Stuttgart-Alemanha: Fachhochschule Stuttgart, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/efantauzzi/guia-de-tipos-tipografia>. Acesso em: 16 dez. 2019.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira. – Porto Alegre, 2001. 523 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001, Porto Alegre, BR-RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1891>. Acesso em: 16 dez. 2019.

GLOSSÁRIO

Este glossário utiliza como fonte Sousa (2012).

ARCO: “Componente de uma letra minúscula, formada por uma linha mista em forma de bengala que nasce na haste principal” (SOUSA, 2012, p. 10);

BARRIGA: “Linha curva de uma letra minúscula ou maiúscula, fechada, ligada à haste vertical principal em dois locais” (SOUSA, 2012, p. 10);

BRAÇO: “Traço horizontal ou oblíquo ligado apenas por uma das extremidades à haste vertical principal de uma letra maiúscula ou minúscula” (SOUSA, 2012, p. 10);

CAUDA: “Apêndice do corpo de algumas letras (g, j, J, K, Q, R) que fica abaixo da linha de base. Nas letras K e R também pode ser chamado de perna” (SOUSA, 2012, p. 10);

CORPO: “Expressão usada para designar o tamanho das letras, tendo o ponto como unidade da medida. Um alfabeto em corpo 12, por exemplo, tem 12 pontos de altura. O corpo é a soma de quatro medidas: ascendente, altura-x, descendente e espaço de reserva” (SOUSA, 2012, p. 10);

HASTE: “Traço principal de uma letra, geralmente vertical, mas que pode também ser oblíquo. Quando, numa letra minúscula, ultrapassa a altura-x superior ou inferiormente chama-se, respectivamente, ascendente e descendente” (SOUSA, 2012, p. 11);

LINHA DE BASE: “Linha horizontal imaginária onde assentam e ficam alinhados todos os caracteres de um tipo de letra” (SOUSA, 2012, p. 13);

LINHA MEDIANA: “Linha horizontal imaginária que toca a letra x na sua parte superior, definindo a altura-x” (SOUSA, 2012, p. 13);

PÉ: “Terminal ou serifa horizontal que remata uma perna na parte inferior da letra” (SOUSA, 2012, p. 11);

PERNA: “Haste vertical ou oblíqua com uma extremidade livre ou rematada por um pé e outra extremidade ligada ao corpo da letra” (SOUSA, 2012, p. 11);

SERIFA: “Também designada por apoio ou partilha. Pequenos segmentos de reta que rematam/ornamentam as hastes de alguns tipos de letra por intermédio de um enlace. Podem ser rectiformes (em forma de cunha), mistiformes (combinando linhas curvas e rectas), filiformes (muito finas, como fios) ou quadrangulares (também chamadas egípias)” (SOUSA, 2012, p. 11);

TERMINAL: “Forma ou elemento que remata a extremidade da linha curva de uma letra. Pode ser em forma de gota, de botão, de bandeira ou de gancho” (SOUSA, 2012, p. 11);

TIPO DE LETRA: “Termo usado para descrever um conjunto de fontes da mesma família. Um tipo de letra é o conjunto unificado de caracteres, cujos desenhos e traçados partilham as mesmas características, exibindo propriedades visuais semelhantes e consistentes” (SOUSA, 2012, p. 13).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS E RESPONSÁVEIS

PESQUISA: Análise do desenvolvimento do vocabulário gráfico de letra manuscrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

ALUNA PESQUISADORA: Marian Neves Dante.

COORDENADORA: Profa. Dra. Patrícia Camini.

SOBRE A METODOLOGIA: a pesquisa será realizada por uma aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tem como objetivo analisar o desenvolvimento da letra manuscrita da criança/autora em seus cadernos do 1º, 2º e 3º ano. As análises serão apresentadas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a fim de mostrar as aprendizagens mais desafiadoras à estudante no que diz respeito ao desenvolvimento de sua escrita à mão.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: participará do estudo apenas a criança autora dos três cadernos que serão analisados pela pesquisadora.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: ao colaborar com este estudo, a criança sob sua responsabilidade participará como autora dos cadernos que serão analisados. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança a participar, e a criança tem a liberdade de desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos produzir conhecimento sobre o assunto em questão.

RISCOS E DESCONFORTOS: os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. No entanto, ao ver publicado o seu processo de aprendizagem da escrita manuscrita, a pesquisa não está isenta de produzir eventuais desconfortos para a participante concedente do material de sua autoria.

CONFIDENCIALIDADE: todas as informações coletadas nesta investigação são confidenciais. A participante, sua escola e seus familiares estarão protegidos por anonimato.

BENEFÍCIOS: ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para o avanço dos conhecimentos na área da alfabetização.

PAGAMENTO: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo a criança sob minha responsabilidade a participar desta pesquisa.

Nome completo da criança

Nome completo do responsável

Assinatura do responsável

Local e data

Marian Neves Dante

Aluna pesquisadora

Profa. Dra. Patrícia Camini (FACED/UFRGS)

Orientadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Patrícia Camini, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) XXXXXXXX ou pelo e-mail da professora orientadora XXXXXXXXXXXX. Este documento segue em duas vias de igual conteúdo e valor.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CRIANÇA

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa. Esse papel explica o que nós vamos fazer durante a pesquisa. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo.

O que é essa pesquisa?

Eu estudo sobre como as crianças aprendem a escrever à mão. Estou fazendo uma pesquisa sobre isso e gostaria de convidá-la para me ajudar. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você é a única estudante que irá participar dessa pesquisa.

Afinal, o que iremos fazer?

Eu irei analisar seus cadernos do 1º, do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental. Farei fotos do caderno para mostrar como você desenvolveu a escrita nesses três anos. Você não precisará estar presente em nenhum momento da pesquisa. Você não será prejudicado em nada e ainda irá contribuir com uma pesquisa que é muito importante para outras professoras e outros alunos! Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações contidas em seus cadernos. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no acervo de trabalhos acadêmicos da minha universidade, mas sem nenhuma identificação sua.

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a professora orientadora desta pesquisa, a professora Patrícia Camini, da Faculdade de Educação da UFRGS, pelo telefone: (51) XXXXXX.

Consentimento pós-informado

Você aceita participar dessa pesquisa?

() **sim**

() **não**

Eu, _____, aceito participar da pesquisa em questão. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.



Assinatura do participante

Marian Neves Dante

Aluna pesquisadora

Profa. Dra. Patrícia Camini (FACED/UFRGS)

Orientadora da pesquisa

Porto Alegre, ____ de _____ de 2019.