

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

Mariana Venafre Pereira de Souza

**LÁ, NA ÚLTIMA PÁGINA DO CADERNO ESCOLAR . . .
PRÁTICAS DE LETRAMENTO “NÃO AUTORIZADAS”**

Porto Alegre

1. Sem. 2010

Mariana Venafre Pereira de Souza

**LÁ, NA ÚLTIMA PÁGINA DO CADERNO ESCOLAR . . .
PRÁTICAS DE LETRAMENTO “NÃO AUTORIZADAS”**

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 Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre

1. Sem. 2010

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Luciana Piccoli por sua atenção dedicada ao meu trabalho e por mostrar-se sempre disponível para me atender nos momentos em que estava apreensiva. Sua orientação sempre precisa e rigorosa ajudaram-me a qualificar este estudo. A partir das análises aqui realizadas, categorizo este TCC como de fruição, pois tive imenso prazer em escrevê-lo e isto atribuo a você, Luciana, que se mostrou muito mais do que uma professora, é uma amiga muito especial!

Agradeço às professoras Maria Isabel H. Dalla Zen e Maria Stephanou por, de modo tão especial, terem marcado a minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu esposo Jeferson e filho João Pedro que tornam minha vida mais feliz e completa. A companhia de vocês é essencial para mim!

Agradeço aos meus pais por terem me dado apoio para lutar e perseguir meus sonhos. Em especial à minha mãe que cuidou com muito carinho do João Pedro nos momentos em que precisei me fazer ausente.

Agradeço ao G6: Carla, Clarissa, Fabíola, Natalie e Renata, pois tornaram as manhãs na Faced muito especiais.

CADERNO

Letra e música: Toquinho e
Mutinho

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco
Até o be-a-bá
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha
Duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel...
Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas
Bimestrais, você vai ver
Serei, de você, confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel...
Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo
Se você quiser
Quando surgirem
Seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá
Num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel...
O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer...
Só peço, à você
Um favor, se puder
Não me esqueça
Num canto qualquer...

RESUMO

A partir do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos do Letramento, esta pesquisa tenciona visibilizar escritas localizadas na última página do caderno escolar. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de caso de inspiração etnográfica em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. Diante das observações realizadas na sala de aula, o *corpus* empírico consistiu em registros fotográficos das produções escritas nos cadernos e na (de)gravação das conversações realizadas com alunos. Frente à recorrência de tais escritas, considera-se que as mesmas constituem práticas de letramento vinculadas à função que exercem tanto para o autor quanto ao interlocutor a que se destinam. Por estarem inscritas em um suporte que *a priori* é restrito às atividades escolares, são denominadas “não autorizadas”, assim como as práticas de letramento que as originam. As análises permitiram lançar hipóteses a respeito das práticas sociais de escrita adotadas pelas crianças, por meio da categorização da função que cada escrita desempenhou, a saber: mnemônica, de valor afetivo e de fruição; também possibilitaram perceber os múltiplos usos atribuídos, pelas crianças, ao caderno, através das marcas identitárias impressas em sua última página; além disso, permitiram a identificação do modo alternativo encontrado pelos alunos para romper com uso formalizado, regulado e disciplinado deste artefato cultural.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Caderno. Práticas de letramento.

SOUZA, Mariana Venafre Pereira de. **Lá, na última página do caderno escolar... Práticas de letramento “não autorizadas”** – Porto Alegre, 2010. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia, Porto Alegre, 2010.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Escrita de Marcos.....	26
Figura 2 - Escrita de Jonas.....	31
Figura 3 - Escrita de Catarina.....	34
Figura 4 - Escrita de Romeu.....	37
Figura 5 - O amigo da bruxinha (Eva Furnari).....	37
Figura 6 - Janice escreve declaração amorosa no caderno de André.....	40
Figura 7 - Paloma escreve dois bilhetes afetuosos no caderno de Catarina.....	42
Figura 8 - Catarina escreve um bilhete de conteúdo afetuoso no caderno de Paloma.....	43

SUMÁRIO

1 CAMINHADA ACADÊMICA E DOCENTE: A ORIGEM DO TEMA DE PESQUISA.....	8
2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: AS AVENTURAS DE UMA JOVEM PESQUISADORA	12
3 LETRAMENTO, UMA EXPRESSÃO COM MÚLTIPLOS SENTIDOS: SITUANDO O LUGAR DE ONDE FALO.....	19
3.1 CADERNO: UM OBJETO (QUASE) INVISÍVEL.....	21
4 ABRINDO O CADERNO ESCOLAR, E LÁ NA ÚLTIMA PÁGINA... ESCRITAS “NÃO AUTORIZADAS”: DELINEANDO ANÁLISES.....	25
4.1 “TRAREI BOLO OU DOCE – <i>DEIXEI AQUI GRAVADO PARA LEMBRAR O QUE TRAZER NA FESTA DE ANIVERSÁRIO DA PROFESSORA.</i> ”: ESCRITA COM FUNÇÃO MNEMÔNICA.....	25
4.2 “AS TRÊS MELHORES AMIGAS – <i>EU GOSTO DE ESCREVER QUANDO ACABO TUDO AQUI NA AULA</i> ”: ESCRITA POR FRUIÇÃO.....	33
4.3 “BRUXA – <i>EU GOSTO MUITO DA PERSONAGEM DESSE LIVRO, POR ISSO ESCREVI BRUXA AQUI</i> ”: ESCRITA COM VALOR AFETIVO.....	36
4.3.1 “Te amo André Janice. – <i>Ela escreveu pra mim aqui no caderno</i> ”: escrita com conteúdo afetivo apresentando a finalidade de interlocução.....	40
5 OPS, SUMIU! O DESAPARECIMENTO DAS ESCRITAS “NÃO AUTORIZADAS”	46
6 É HORA DE FECHAR O CADERNO?	49
REFERÊNCIAS.....	51
FONTES CONSULTADAS	54
APÊNDICE.....	55

1 CAMINHADA ACADÊMICA E DOCENTE: A ORIGEM DO TEMA DE PESQUISA

Como o título anuncia, apresento, nesta seção, os elementos que concorreram à construção do objeto a ser investigado na presente pesquisa. Em outras palavras, busco explicitar minha experiência acadêmica e docente trazendo à tona as dúvidas e inquietações que fizeram parte de tais processos de formação e que, conseqüentemente, me conduziram à construção da especificidade do tema: as práticas de letramento “não autorizadas”¹ circulantes, através da escrita, nos cadernos escolares. Comento, brevemente, sob que perspectiva teórica a pesquisa está subsidiada e quais autores² me auxiliam a compreender e analisar o *corpus* empírico desta investigação.

Durante minha caminhada acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os estudos relacionados ao campo da Linguagem sempre foram instigantes e, de certa maneira, provocaram curiosidade e interesse em conhecê-lo com mais profundidade. As temáticas sobre alfabetização e letramento tiveram destaque entre os demais enfoques abordados nas disciplinas de linguagem oferecidas pelo curso de Pedagogia porque me levaram a perceber suas implicações didático-pedagógicas, além de possibilitarem a construção de subsídios e princípios orientadores para a prática docente alfabetizadora e pós-alfabetizadora.

Concomitantemente a tal curiosidade, está a minha experiência docente vivida no estágio curricular em uma turma de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Porto Alegre no período de agosto a dezembro de 2009. Dentre muitas situações interessantes ocorridas nesse período, destaco especificamente a iniciativa de muitos alunos em escrever bilhetes e cartas aos colegas sem que houvesse qualquer tipo de solicitação da minha parte enquanto professora. O conteúdo do bilhete ou carta variava bastante, algumas crianças escreviam declarações amorosas, outras contavam alguma novidade ou segredo e faziam o registro dos mesmos durante o ínterim de uma situação de aprendizagem para outra ou até mesmo no período do recreio. As crianças desta turma escreviam e se comunicavam com motivações e necessidades próprias e tais escritas não eram necessariamente desencadeadas a partir de uma proposta pedagógica da professora, posso

¹ Os conceitos apresentados nesta introdução serão explicitados no decorrer das seções seguintes, mas antecipo que entendo tais práticas como aquelas que rompem com o uso estritamente escolar do caderno.

² Esclareço que, neste estudo, não desconheço a questão do gênero, mas optei por não utilizar marcações para destacar a presença de sujeitos masculinos e femininos. Portanto, utilizo as expressões autores, alunos, ou sujeitos, tentando, assim, tornar o texto mais fluente.

afirmar hipoteticamente que havia outros contextos e/ou situações que geravam e propulsionavam os eventos de letramento no âmbito escolar.

Esses diversos fatos foram descritos por mim no relatório de estágio demonstrando que eu estava percebendo essas ocorrências, então, de certa forma, meu olhar estava atento (querendo saber mais!) sobre tais questões. A partir daquele momento, meu objeto de pesquisa já estava começando a ser delineado, embora ainda não tivesse clareza do que exatamente poderia ser focalizado para um futuro estudo. Após alguns encontros com minha orientadora Professora Doutora Luciana Piccoli e minha inserção no campo, a temática já referida passou a ser vista como uma possibilidade de pesquisa, apontando para um caminho investigativo que tem como objetivo principal e mais geral visibilizar as práticas de letramento “não autorizadas”, identificando as escritas delas decorrentes nos cadernos escolares e analisando os contextos de produção na busca das motivações e/ou situações que as originam.

Nesse sentido, cabe perguntar: que funções essas escritas exercem tanto para o autor quanto para o interlocutor a que se destinam? A partir da recorrência de tais escritas e com base em suas funções, que práticas de letramento estão sendo adotadas pelas crianças? Na tentativa de responder a essas inquietações, opto por realizar um estudo de caso de inspiração etnográfica em uma turma de terceiro ano de uma instituição estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre³. O período dedicado a esse processo se estendeu por seis encontros durante o mês de abril de 2010.

Diante da exposição das perguntas de pesquisa e da justificativa para o seu desenvolvimento, é necessário apresentar sob que perspectiva teórica a investigação está ancorada e os autores selecionados como referenciais deste trabalho de conclusão de curso.

Os Estudos Culturais rompem com o conceito de “alta cultura” *versus* “baixa cultura”, possibilitando lançar um olhar de estranhamento à valorização de uma cultura em detrimento de outra. Os Estudos Culturais permitem, portanto, olhar para as escritas “não autorizadas” na última página dos cadernos e visualizá-las como um objeto de estudo produtivo tanto quanto as demais escritas escolarizadas presente nos cadernos. Conforme Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 47), o referido campo “se propõe multitemático e polifonicamente interessado em quaisquer artefatos, processos e produtos que ‘signifiquem’ ”. O artefato caderno está socialmente constituído como um produto da cultura escolar e sobre ele há significados

³ O percurso metodológico estará mais detalhado e fundamentado na seção que tem por objetivo específico tal função.

estabelecidos que “dizem” sobre seus usos e funções. Ao considerar que tais escritas não tomam lugar como um saber escolar, pretendo tencionar a posição que ocupam no caderno, colocando-as em evidência.

Essa possibilidade acontece, pois os Estudos Culturais concebem e situam a cultura de uma nova maneira, reconhecendo a inexistência de um lugar privilegiado que possa servir de parâmetro aos conhecimentos. Nessa direção, Costa (2002, p. 34) afirma que essa nova maneira está relacionada às mudanças de conceber a linguagem, denominada de virada linguística e virada cultural que “[...] inscrevem-se no mesmo contexto epistemológico em que práticas sociais e os artefatos culturais são concebidos como linguagens, como discursos que, sendo práticas de significação, atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, criam, instituem, inventam”. Em outras palavras, a linguagem deixa de ser um espelho da realidade e passa a ser entendida em constante movimento, não podendo, então, ter o mesmo significado em tempos, contextos e situações diferentes. A linguagem é fragmentada e não se afirma, então, “[...] no plano universal ou totalizador, se situa no plano do acidente, da contingência, do efêmero e do histórico” (COSTA, 2005, p. 91).

A investigação também está subsidiada nas contribuições de Brian Street (2003) referentes aos estudos dos letramentos sociais. O referido autor considera que o letramento está sustentado em significados e práticas culturais específicas. É importante ressaltar que o foco de estudo de Street está nos usos e significados que o letramento assume nas relações sociais que as pessoas estabelecem umas com as outras no cotidiano.

Ainda, pesquisadores como Antônio Viñao, Ana Chrystina Venancio Mignot, Michel de Certau, Angela Kleiman, Luciana Piccoli, Iole Maria Faviero Trindade, Marisa Costa Vorraber, Tomaz Tadeu da Silva, Jean Hébrard, entre outros embasarão as análises dos dados gerados⁴ neste estudo.

Por fim, se faz necessário apresentar sumariamente a estrutura organizacional do texto deste trabalho de conclusão de curso.

A primeira seção aborda algumas das motivações e inquietações que me conduziram ao tema central da pesquisa. Destaco, também, a intencionalidade, justificativa e o problema de pesquisa, além de apresentar os aportes teórico-metodológicos que me auxiliaram a trilhar os (des)caminhos do ato de pesquisar.

⁴ Utilizo aqui a expressão dados gerados e não dados coletados, na perspectiva proposta por Graue e Walsh (2003, p.115) entendendo que: “os dados não estão aí à nossa espera como maçãs em árvores prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação.”

Na segunda seção, narro o processo de construção do objeto de pesquisa, dando ênfase às aventuras vividas por uma jovem pesquisadora. Em seguida, explico o ponto de vista metodológico deste estudo.

A terceira seção situa o leitor a respeito da definição de alguns conceitos-chave deste trabalho de conclusão de curso. Teço algumas ponderações a respeito de eventos e práticas de letramento relacionando tais conceituações com aspectos do caderno escolar.

A quarta seção apresenta o *corpus* da pesquisa, analisando-os sob três categorias: escrita com função mnemônica, de valor afetivo e de fruição.

Por fim, na quinta seção, retomo aspectos significativos do estudo e sinalizo o desejo de continuar pesquisando para permanecer lendo e escrevendo sobre as escritas na última página do caderno e todos os demais aspectos implicados nesse processo.

2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: AS AVENTURAS DE UMA JOVEM PESQUISADORA

Pesquisar é uma aventura, seja um bom detetive e não descuide de suas intuições!
(COSTA, 2007, p. 147)

Trago um excerto referente ao artigo: “O diálogo entre a ciência e o mundo – uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras”, de Marisa Costa, pois sublinha o que a pesquisa representou para mim: uma aventura. Segundo o dicionário Houaiss (2008, p.79), *aventura* vem do latim *adventura*, tal palavra pode assumir diversos significados, a saber: “**1** Circunstância ou fato inesperado; peripécia [...]. **2** Experiência arriscada e perigosa [...]. **3** Acaso, sorte”. Abaixo, descrevo algumas das aventuras que experienciei durante o processo de construção do objeto de pesquisa, destacando os sentidos que essa aventura de pesquisar apresentou durante a investigação.

Desde o primeiro contato com minha orientadora, Professora Doutora Luciana Piccoli, não imaginava que temática eu poderia abordar no trabalho de conclusão de curso, embora soubesse que estaria associada ao campo de estudos da Linguagem. Nesse momento, perguntas insistiam: que temáticas fizeram sentido para mim durante a formação acadêmica? Que situações foram significativas no período de estágio curricular de docência que poderiam apontar para algum assunto a ser investigado?

Diante das dúvidas e impasses, enviei à minha orientadora o relatório da prática docente curricular (7º semestre) para que ela pudesse analisá-lo e, talvez, perceber algum fato ou circunstância que pudesse se desdobrar em uma possível temática para pesquisa do trabalho de conclusão de curso. Então, em um dos nossos primeiros encontros, a partir da leitura atenta que a Professora Luciana fez do referido relatório, alguns apontamentos foram realizados no sentido de levantar possibilidades de estudos: situações de escrita e leitura entre as crianças que não foram solicitadas pela professora, eventos de leitura e escrita que privilegiavam a função social da mesma e, por fim, episódios que visibilizavam práticas de letramento infantis.

Com base no que minha orientadora elencara, parti para a leitura de artigos e livros que pudessem fornecer aprofundamento teórico de conceitos-chave para a busca de delimitação ao tema.

A partir dos encontros de orientação e das leituras, já estava com uma temática praticamente encaminhada: práticas de letramento circulantes na sala de aula que não estivessem subjacentes às solicitações da professora, ou seja, que não tivessem relação com uma proposta pedagógica e partissem de motivações e necessidades próprias de cada criança. Diante disso, precisei pensar de que maneira produziria os dados.

A pesquisa implicava o levantamento de material empírico em uma instituição escolar. Então, optei por uma escola estadual da zona norte de Porto Alegre por localizar-se próxima a minha residência, facilitando, assim, o meu deslocamento, além de estar aberta a iniciativas voltadas à pesquisa. A turma selecionada para protagonizar o estudo foi um terceiro ano do Ensino Fundamental, já que uso como critério observar as práticas de letramento em crianças na fase pós-alfabetização.

Inicialmente, o meu olhar observador estava voltado para toda e qualquer prática de letramento que ocorresse, não importando se envolvesse oralidade, leitura ou escrita. Poderia ser uma troca de bilhetes ou cartas, um registro na classe, parede ou lousa, uma conversa relativa a um filme ou desenho assistido, uma leitura de um livro, prospecto, revista ou jornal dentro da sala de aula, enfim, havia uma infinidade de possibilidades.

No primeiro dia que estava na sala de aula, em campo, a professora solicitara a cópia de um exercício no caderno. Aproveitei esse momento para circular entre as crianças com a intenção de conhecê-las e, talvez, me deparar com algum evento de letramento em ação, isto é, acontecendo.

Como toda a aventura tem seu lado imprevisível, resolvi folhear o caderno de uma menina e, lá na última página, encontrei a escrita de uma narrativa. Perguntei a ela onde havia escrito a história – se na escola, se em casa, etc – e as motivações que desencadearam a escrita da mesma. A menina respondeu aos meus questionamentos e eu segui circulando pela sala, quando me deparei com o caderno de um menino que tinha o registro de uma frase e um número, também na última página do caderno. Como na situação anterior, fiz as perguntas a ele e escutei atentamente suas respostas. Em seguida, sentei-me, estava muito surpresa com a coincidência que acabara de acontecer: dois registros/marcas decorrentes de eventos de letramento localizados na última página do caderno.

Nos encontros seguintes com aquela turma, meu olhar se direcionou aos cadernos escolares e a recorrência de situações semelhantes às supracitadas foi surpreendente. Parafraseando Costa (2001), pesquisar para mim configurou-se realmente como uma aventura, pois a intuição, acaso, sorte ou peripécia que me levaram a observar os cadernos até

a última página demonstrou a imprevisibilidade da ação de pesquisar que, neste caso, acabou apontando para novos caminhos investigativos.

O foco da presente pesquisa passou a se restringir, então, à busca e análise das práticas de letramento “não autorizadas” presentes, por meio da escrita, nos cadernos escolares. A inserção da expressão “não autorizadas” surgiu a partir dessa nova perspectiva do “objeto inusitado” caderno, pois, como já explicitiei anteriormente, as práticas de letramento se tornam “não autorizadas” porque delas decorrem escritas registradas em um suporte que a princípio é restrito às anotações de cunho escolar. Cabe oportunamente salientar que, a partir desse momento, o foco analítico deste trabalho de conclusão de curso se tornou as práticas de letramento envolvendo especificamente a escrita e não mais a oralidade e leitura como inicialmente.

O objeto a ser estudado foi sendo construído, portanto, paulatinamente e sofrendo alterações na medida em que eu estava vivenciando a experiência de pesquisar no campo e aprendendo que “[...] não existe ‘modelo’ de pesquisa minimamente confiável que justifique o descarte do inesperado sem dar-lhe uma chance de ‘falar’ ” (COSTA, 2007, p. 147). Em outras palavras, o caderno não estava cogitado como um aspecto a ser observado naquela sala de aula. Contudo, o fato de não tê-lo descartado completamente oportunizou uma nova e interessante conexão com as práticas de letramento que eram as situações previamente estabelecidas para observar na turma.

Ressalto de antemão que não existe um objeto que possa ser o mesmo visto de diversos lugares, ou seja, perspectivas diferentes podem significar o mesmo objeto de inúmeras maneiras. Sob um determinado olhar, alguns aspectos do objeto antes não visíveis ou não apreciados, podem ganhar visibilidade. “Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê” (VIÑAO, 2008, p. 15).

Com a lente dos Estudos Culturais eu “olho” para as práticas de letramento “não autorizadas”, decorrentes das escritas, nos cadernos escolares e as vejo com múltiplos significados e sentidos, talvez outras lentes não me possibilitariam ver da mesma maneira.

Com isto pretendo assinalar, valendo-me de Costa (2002), que as ideias que tenho sobre as coisas constroem as coisas. Em outros termos, o que penso/digo/escrevo sobre as práticas de letramento “não autorizadas”, através da escrita, nos cadernos escolares, passa a ser ou existir, porque atribuo significados a elas. De certa forma, eu invento e/ou crio um novo sentido para tais práticas, com base nisso, preciso deixar claro que minha intenção analítica não é fazer afirmações totalizantes, mas situo o que descrevo, neste trabalho de

conclusão de curso, em um plano contingencial, histórico e bem focal que é de um grupo de crianças em uma determinada escola, série e em um ano específico. Em outro tempo, com esse mesmo grupo, as movimentações de escrita na última página do caderno seriam, possivelmente, diferentes.

Ainda é importante comentar, apoiada em Silva (2007), que, na maioria das análises realizadas nos Estudos Culturais, o objetivo é buscar a caracterização do objeto de pesquisa sob análise como um artefato cultural, ou seja, apontando o resultado de um processo de construção social. O referido autor registra que este processo de construção social naturaliza o artefato cultural, torna-o tão comum a ponto de deixá-lo (quase) invisível. Silva (2007, p. 135) argumenta que “a tarefa de uma análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização”.

Sobre essa questão há pelo menos dois aspectos imbricados: primeiro, o caderno é um artefato que faz parte da cultura escolar há algumas décadas. O seu uso é comum neste espaço, seria no mínimo estranho se uma professora não o colocasse na lista de materiais obrigatórios para o consumo infantil. Com isto quero sublinhar que seu uso na escola está naturalizado e, por muitas vezes, é um objeto pouco observado. O outro aspecto refere-se às escritas situadas na última página do caderno escolar. Visto que o aludido suporte já passa despercebido a muitos olhares, o que poderemos imaginar das escritas na última página? As mesmas, na maioria das vezes, são marginais ou ordinárias⁵, consideradas comuns e corriqueiras. São marginais porque a professora não vê naquela escrita uma possibilidade de avaliar, por exemplo, o uso que a criança faz da escrita em diferentes contextos. Ordinárias porque podem ser consideradas inferiores ou menos importantes que as escritas tipicamente escolares contidas neste artefato cultural. O que justamente pretendo realizar, a partir deste estudo, é colocar ambos (escritas “não autorizadas” e caderno) em destaque e/ou evidência.

Do ponto de vista metodológico, faz-se necessário esclarecer que a pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa. André (1995) destaca que, dentro de tal abordagem, há vários tipos de pesquisa que aparecem associadas; dentre elas, seleciono o estudo de caso de inspiração etnográfica, pois suas características se aproximam do que se configurou a presente investigação.

O estudo de caso de inspiração etnográfica precisa preencher alguns requisitos da etnografia – quais sejam: observação e entrevista – e precisa abarcar uma unidade com limites

⁵ Essa expressão é usada por Jean Hébrard (2001) no artigo intitulado: “Por uma bibliografia material das escritas ordinárias. Neste trabalho, faço uso da expressão, já que o sentido (conotação) da palavra está adequado ao contexto da presente pesquisa.

bem definidos, que neste caso é uma sala de aula com vinte sete crianças, sendo que quatorze são meninos e treze são meninas na idade entre oito e dez anos aproximadamente. As ferramentas etnográficas utilizadas nessa pesquisa são primordialmente a observação e a entrevista. Explicito, a seguir, as estratégias utilizadas na investigação.

Ao chegar à escola e conhecer a turma em que faria a pesquisa, expliquei genericamente o que eu faria por alguns dias naquele espaço da sala de aula, chamando a atenção das crianças para o fato de que iria aprender com elas, bem como conhecer o que falavam, liam e escreviam.

Realizei as observações circulando pela sala enquanto a turma resolvia os exercícios propostos pela professora regente. Dirigia-me às crianças e sempre pedia permissão para olhar o caderno. Se caso encontrasse alguma informação relevante ao estudo, fazia o registro da mesma com a câmera digital e, logo, realizava alguns questionamentos que se faziam necessários para o entendimento do contexto de produção das escritas na última página do caderno. As conversas que estabelecia com as crianças foram gravadas para que, posteriormente, pudesse transcrevê-las e analisá-las.

É oportuno salientar que a conversa informal, nomeada “entrevista”, foi aqui entendida como uma forma de interação oral, contando com um roteiro estruturado em tópicos a partir dos quais eu formulava perguntas que podiam sofrer pequenas alterações, conforme o desenvolvimento da conversa. Os tópicos para a entrevista com as crianças seguiam o roteiro abaixo:

- a) O tema/assunto da escrita
- b) A função da escrita
- c) O motivo que desencadeou o registro

Durante os dias em que observei a turma, levantei material empírico para a composição do estudo em questão que compreende, então, o registro fotográfico de dezoito produções em cadernos variados e a gravação de nove entrevistas.

É necessário, ainda, expor que toda pesquisa precisa estar ancorada em princípios éticos que, por sua vez, estão estabelecidos na resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Para que a realização da investigação se efetive, é necessário que os sujeitos ou seus representantes legais tenham acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido para que manifestem sua anuência à participação. A referida resolução orienta que o conteúdo do termo deve incorporar os procedimentos, os objetivos e a justificativa da pesquisa; além disso, a possibilidade de contato para o esclarecimento de qualquer dúvida precisa ser garantida. Outro aspecto relevante é o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados

confidenciais envolvidos na pesquisa. Desse modo, adianto que os nomes citados no presente trabalho são fictícios. O modelo desse termo, que foi assinado pelos responsáveis das crianças, sujeitos da presente investigação, no ano de 2010, está no apêndice A.

Considero relevante descrever alguns aspectos do local onde a pesquisa foi desenvolvida, da sala de aula e de seus integrantes, que são: as crianças e professora referência. É uma escola pública da zona norte de Porto Alegre e funciona nos turnos manhã e tarde. A escola tem uma infra-estrutura pequena, mas torna-se um espaço bastante aconchegante por sua organização e boa conservação dos vários espaços e materiais. A instituição não se situa em um bairro periférico do município de Porto Alegre e o público atendido mora aos arredores da escola.

Reportando-me especificamente à sala de aula da turma de terceiro ano na qual realizei a pesquisa, é possível perceber que possui um espaço interno adequado ao número de crianças, tendo boa iluminação e ventilação, as classes e cadeiras estão em condições apropriadas ao uso, oferecendo, portanto, conforto às crianças.

No fundo da sala fica um armário que é usado pela professora para guardar materiais pedagógicos de uso coletivo da turma. Há, também, uma prateleira que abriga alguns livros didáticos e outra que é denominada de “castelo da leitura”, onde livros de literatura infantil, com variadas temáticas, estão disponíveis aos alunos para leitura. Observei que as paredes internas e externas da sala de aula eram ocupadas com as produções das crianças e com alguns poemas do Mário Quintana que a professora escolhera para afixar.

As crianças sentam-se agrupadas de quatro em quatro com a disposição linear das classes. Trocam ideias sobre algum exercício ou atividade solicitada pela professora e entre elas há uma relação de cumplicidade e afeição. Percebi também que todas têm muito carinho e respeito pela professora, tendo reciprocidade nessa relação. Sofia mostrou-se muito envolvida com seus alunos e dedica tempo para escutá-los e atendê-los em alguma necessidade que se apresente. Inclusive no dia que conheci a turma e apresentei-me, um dos meninos comentou:

C: Pra ser professora, tu tem que ser bonita e legal como a nossa Sofia!⁶

⁶ Quando apresento um diálogo estabelecido entre eu e uma criança, utilizo-me das seguintes convenções: C para criança e P para pesquisadora. Foi adotado este procedimento ao apresentar transcrições de entrevistas para diferenciá-las de citações.

Tal frase representa a relação afetuosa construída entre professora e alunos. Sofia, em uma de nossas conversas, enfatizou que esta turma é bastante integrada, não costumam trocar ofensas e apelidos e resolvem seus conflitos através do diálogo. Ainda ressalta que são muito envolvidos e interessados com as atividades escolares demonstrando desejo em aprender.

Conforme o relato da professora, as crianças desta turma são filhos de pais assalariados, cujo grau de escolaridade varia entre Ensino Fundamental, Médio e Superior, sendo essas etapas completas ou não.

A partir de conversas com as crianças, pude saber que a maioria delas têm acesso a computadores, internet ou jogos eletrônicos em suas residências, além de visitarem espaços socialmente legitimados, como: shopping center, cinema, teatro, parques, entre outros.

3 LETRAMENTO, UMA EXPRESSÃO COM MÚLTIPLOS SENTIDOS: SITUANDO O LUGAR DE ONDE FALO

Na presente seção, exponho o conceito de letramento que orienta e subsidia a análise deste trabalho de conclusão de curso e, logo, explico os conceitos-chave do estudo que são: eventos e práticas de letramento. Em seguida, abordo algumas questões referentes ao caderno escolar que é, também, um aspecto relevante da investigação aqui realizada.

O conceito de letramento tomou força no Brasil a partir da década de 1980, influenciado e impulsionado por diversos estudos que estavam acontecendo em outros países. Dentre eles, destaco os Estudos do Letramento com Brian Street, pesquisador britânico, porque suas ideias inspiraram as obras de muitos autores brasileiros do campo da linguagem, tais como Angela Kleiman, Magda Soares, entre outros. Contudo, no Brasil, é praticamente impossível atribuir sentido e significado uníssono ao letramento. A própria tradução da palavra inglesa *literacy* para o português implicou diferentes versões: “alfabetização, alfabetismo, letramento, lectoescrita e cultura escrita” (PICCOLI, 2009, p. 62). Essas variadas possibilidades denunciam a polissemia que a expressão assume na realidade brasileira.

Devido à delimitação da escrita deste trabalho, não é possível especificar o significado atribuído a cada tradução da palavra *literacy*, bem como o que diferentes autores defendem quando optam por utilizar uma expressão e não outra. Cabe aqui assinalar que elejo os estudos de Brian Street, adotando, então, o uso da expressão letramento. Street (1995 *apud* PICCOLI, 2009, p. 62) define no livro “*Social Literacies: critical approaches in development ethnography and education*” que a natureza do letramento é social e opta por usar o termo *literacies*, no plural, para caracterizar a multiplicidade das práticas de letramento, que envolvem a leitura, a escrita e também a oralidade. Baseada em Kleiman (1995, p. 19), considero a definição da autora de letramento como “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Saliento que essa definição de letramento contempla prioritariamente a dimensão da escrita. Uso-a, justamente, porque o foco do estudo é analisar somente as práticas de letramento que decorrem das escritas registradas no artefato caderno. Não analiso, então, como anteriormente já referi, a oralidade e leitura, que são outras dimensões envolvidas no processo do letramento.

A partir do que já foi definido sobre letramento, abordo os conceitos de eventos e práticas de letramento. A noção de evento está presente nas pesquisas realizadas por Shirley

Brice Heath, no ano de 1982, definindo-a como “qualquer ocasião em que algo escrito seja integral para a natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *apud* STREET, 2003, p. 78)⁷. Com base no que a referida pesquisadora definiu, Brian Street formula a ideia sobre práticas de letramento – explicitadas a seguir por Piccoli (2009, p. 84) – afirmando que os eventos de letramento estão:

[...] relacionados a conceitos e modelos sociais concernentes a sua própria natureza, que os fazem funcionar e lhes dão sentido. As práticas de letramento, portanto, relacionam-se com uma concepção cultural mais ampla de determinadas formas de pensar, ler e escrever em contextos culturais.

Brian Street incorpora à noção de práticas de letramento o conceito de eventos atribuído por Heath atentando, porém, aos “[...] modelos sociais de letramento que os participantes usam para se dirigir a esses eventos e que lhes dão sentido” (STREET, 2003, p. 78)⁸.

Com base no que foi supracitado, percebe-se que a noção de práticas de letramento como formas culturais assenta-se em um nível abstrato, não podendo, portanto, ser observável em atividades ou tarefas. Por isso é importante ressaltar que os eventos de letramento são ocasiões empíricas capazes de serem observadas e emergem das práticas sendo por elas moldadas e reguladas. Em outras palavras, o contexto (a escola, o lar, os locais de trabalho, a rua) onde ocorrem os eventos influencia suas formas e seus usos, caracterizando, então, a inscrição das práticas de letramento em uma concepção cultural que regula maneiras de pensar, escrever, ler e oralizar nos referidos contextos. Por isso, conforme Street (2003), dependendo do tempo e espaço em que os eventos ocorrem, alguns deles poderão ser dominantes e outros marginalizados.

Oportunamente esclareço que as escritas localizadas na última página do caderno são os registros e/ou marcas decorrentes de eventos de letramento. Nos dias em que observei o grupo participante do estudo, não presenciei o momento exato em que ocorreram os eventos, por isso precisei estabelecer um diálogo com a criança a fim de retomar o contexto de produção do texto contido no caderno. Street e Lefstein (2007 *apud* PICCOLI, 2009, p. 86) argumentam sobre a necessidade de descrever sistematicamente os componentes-chave de um evento, quais sejam: cenário, participantes, texto(s) e outros objetos, ações e sequências,

⁷ Conceito traduzido por Ricardo Uebel: “[...] *any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretative processes*”.

⁸ Excerto traduzido por Ricardo Uebel: “[...] *social models of literacy that participants bring to bear upon those events and that give meaning to them*”.

regras, interpretação e contextos. Os referidos autores ainda apontam que os eventos de letramento passam a ter sentido porque estão localizados nas práticas. É justamente na medida em que os eventos acontecem recorrentemente que poderão ser concebidos, com o passar do tempo, como práticas de letramento.

[...] iniciamos identificando um evento de letramento, que é uma atividade na qual um texto escrito desempenha um determinado papel. Utilizamos a descrição de evento de letramento como base para analisar uma prática de letramento, que compreende tanto práticas sociais de leitura e escrita quanto conceitos ou ‘modelos’ de letramento que os participantes usam para compreendê-los (STREET; LEFSTEIN, 2007 *apud* PICCOLI, 2009, p. 86)⁹.

Compartilho da ideia descrita pelos autores e, diante dessa afirmação, torna-se possível traçar um caminho analítico para as escritas localizadas na última página do caderno na interface com os estudos do letramento. O texto localizado na última página do caderno desempenhou algumas funções¹⁰ específicas ao autor ou ao interlocutor cuja escrita foi dirigida, se caracterizando, portanto, como um evento de letramento. Com base na recorrência dos eventos, se poderá lançar algumas hipóteses para compreender algumas das práticas sociais de escrita adotadas pelas crianças.

3.1 CADERNO: UM OBJETO (QUASE) INVISÍVEL

Como já referi anteriormente, os registros e/ou as marcas dos eventos de letramento estavam contidos no suporte de escrita caderno. Este suporte é tão comum no contexto escolar que, por muitas vezes, torna-se invisível. Mignot (2008) assinala que olhamos para o caderno de modo tão naturalizado que acabamos nos descuidando que tal artefato fala dos alunos, dos professores, dos pais ou responsáveis, dos projetos pedagógicos, do currículo escolar, das práticas avaliativas e até das prescrições e interdições que acabam formatando sua produção, circulação e uso.

⁹ Conceito traduzido por Luciana Piccoli: “[...] *we start by identifying a literacy event, that is an activity in which a written text plays a role. We use the description of a literacy event as a basis to analyse a literacy practice, that is both the social practices of reading and writing and the conceptions or ‘models’ of literacy that participants use to make sense of them*”.

¹⁰ As funções que as escritas desempenharam foram: de fruição, mnemônica e de valor afetivo. O desenvolvimento analítico de cada uma delas estará presente na seção seguinte.

Mignot (2005, p.1) afirma que os cadernos escolares é um dos muitos “[...] objetos-memória que sobrevivem em meio a tantos outros documentos que registram as miudezas ao longo do tempo”.

Folhear velhos cadernos escolares desperta múltiplos sentimentos na medida em que passar os olhos por suas páginas, quase sempre, significa muito mais do que simplesmente esbarrar em letras trêmulas, borrões de tintas, traços vermelhos, decalques, adesivos, exercícios, frases edificantes, bilhetes, elogios e reprimendas. Envolve recordar normas, valores, condutas. Esquecidos em gavetas, caixas e armários, trazem as marcas da aprendizagem e exercício da escrita (MIGNOT, 2005, p. 1).

Porque o caderno pode ser chamado de objeto-memória? “Os objetos falam a quem souber perguntar” (VIÑAO, 2005 *apud* MIGNOT, 2005, p. 1). Os cadernos explicitam o produto das atividades escolares (provas, exercícios, trabalhos), explicitam através das imagens contidas em suas páginas, o mundo, explicitam o material didático usado pela professora (lousa, canetas, mapas) e, por fim, explicitam os utensílios da sala de aula, ou seja, os mobiliários.

Viñao (2008) enfatiza que o caderno é um produto próprio da cultura escolar e de forma determinada organiza e sistematiza o trabalho realizado em sala de aula, o caderno acaba introduzindo o aluno ao mundo dos saberes impondo ritmo e a aprendizagem das regras escolares. No artigo, “Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos”, Antonio Viñao esclarece que o caderno foi introduzido progressivamente no ambiente escolar em meados do século XIX, substituindo as folhas soltas. Ainda, relata os variados tipos de cadernos e suas determinadas funções em diferentes contextos, situações e tempo.

Contemporaneamente, a materialidade física do caderno escolar é a seguinte: folhas agrupadas e dispostas entre duas capas. Geralmente a primeira folha do caderno destina-se ao registro do nome da instituição, do professor, do aluno, dos pais ou responsáveis, a série, a turma e o ano. As folhas seguintes têm por finalidade arquivar e/ou guardar os conteúdos que serão explorados durante o ano letivo. Detidamente ao olhar a organização interna do suporte, observa-se a sucessão sequencial de folhas; a ordenação temporal das atividades é sempre marcada pela presença da data no alto da página; o roteiro das atividades previstas para o dia (esse item se vê em alguns cadernos); títulos que anunciam a atividade a ser realizada. As linhas de margem à esquerda e à direita delimitam o espaço a ser utilizado. Observam-se, também, alguns assinalamentos praticados pelos professores.

Conforme Viñao (2008), os aspectos que elenquei acima podem ser entendidos como um conceito estrito de caderno, ou seja, um conjunto de folhas que formam uma unidade para fins escolares. O autor ainda argumenta que o conceito amplo de caderno abarca o estrito, no entanto, dependendo do material encontrado no suporte, poderá se desenvolver um estudo que vai para além da materialidade física do caderno. Com base nessa ideia, posso afirmar que a análise que produzo a respeito do caderno encaixa-se no segundo conceito apontado por Viñao, amplo, pois me utilizo deste suporte e de sua materialidade para analisar as escritas contidas em sua última página, ou seja, valho-me, também, do conteúdo que nele está armazenado.

Viñao (2008, p. 23) afirma que o caderno “[...] converte-se inexoravelmente em instrumento inculcador da noção de saber escolar legítimo (e ilegítimo), daquilo que se pode ou não escrever nele e como escrever”. Nesse sentido, o autor pontua que o caderno carrega algumas funções, pautas e proibições que são culturais, regidas em cada sociedade. Pode-se inferir, então, que há ênfase, sobretudo, à limpeza e à ausência de manchas, de folhas arrancadas ou de escritas “não autorizadas”. Obviamente prioriza-se o “[...] ‘efeito estético’ que tem também um sentido ético, regularizador e disciplinador, e a ‘limpeza absoluta’ supõe a ‘criação de hábitos’, ou seja, a sujeição a uma ordem de não-transgressão com referências moralizadoras” (RUIZ MORALES, 1969, *apud* VIÑAO, 2008, p. 23).

Dentre os 27 alunos da turma, somente em nove cadernos observei vestígios das escritas “não autorizadas” na última página. Esse aspecto é interessante, porque publiciza que um terço das crianças “transgride” ou “rompe” com uma norma cultural escolar. Com base nisso, minha intenção analítica não é tornar absoluta esta constatação, pois o tempo hábil para realizar as observações foi reduzido em função das características de elaboração deste trabalho. É bem possível que, se tivesse um tempo maior, poderia visibilizar essas movimentações envolvendo outras crianças. Há outra questão importante a ressaltar, muitas delas podem ter se permitido escrever na última página, contudo, não deixaram esses vestígios por longo tempo, optando, por exemplo, por arrancar ou rasgar a última folha, ou ainda, apagar ou ocultar as escritas aí depositadas.

O uso da última página do caderno como sendo uma das alternativas mais cabíveis encontradas por seus usuários é de fato uma construção histórico-cultural¹¹. Inicialmente, quando o caderno passou efetivamente a integrar os artefatos de uso escolar, em geral, suas páginas eram todas numeradas. Esse fato se deve, dentre outras questões, a dois aspectos: pelo

¹¹ Comunicação oral com a Profa. Dra. Maria Stephanou (2010).

menos até os anos 40 do século XX, no Brasil, os cadernos tinham um custo elevado, decorrente do próprio custo do papel, daí haver um cuidado excessivo com seu uso, além do fato de não ser de fácil acesso a muitas pessoas. A escola prezava pela economia do papel, desautorizando sua utilização em práticas de escrita que não tivessem qualquer relação com os conteúdos escolares. As páginas numeradas corroboravam para um rigoroso controle do professor quanto ao manuseio que os alunos faziam dos cadernos.

Apesar do estabelecimento dessas regras, alguns alunos encontraram formas de romper ou transgredir com as normatizações impostas. Para que as escrituras de uso pessoal pudessem ser inscritas no caderno, a última folha parece ter sido uma das estratégias de que se valeram, pois esta poderia ser arrancada quando assim se fizesse necessário, não ocasionando, então, prejuízo na numeração das páginas. Caso o aluno resolvesse escrever nos entremeios deste suporte provavelmente seria flagrado pelo professor que se daria conta do intervalo entre uma página e outra.

Deste modo, as práticas de escritura de cunho pessoal e particular localizadas na última página do caderno foram constituindo-se como a alternativa possível e mais cabível no contexto histórico escolar que foi acima explicitado. Contemporaneamente os efeitos dessas constituições culturais ainda persistem como estratégia dos estudantes quanto ao uso dos cadernos no ambiente escolar. Em outras palavras, embora hoje não possamos mais afirmar que há uma proibição explícita de uso do caderno para as inscrições pessoais, tais práticas perduram, pois essas escritas continuam aparecendo e desaparecendo da última página do caderno em movimento ininterrupto.

4 ABRINDO O CADERNO ESCOLAR, E LÁ NA ÚLTIMA PÁGINA... ESCRITAS “NÃO AUTORIZADAS”: DELINEANDO ANÁLISES

As subseções abaixo se referem à categorização das escritas decorrentes de eventos de letramento a partir da função que exerceram tanto ao autor quanto ao interlocutor a que se destinaram. Considero importante enfatizar que a recorrência desses eventos, a partir das escritas encontradas na última página do caderno escolar, me permitiu, portanto, nomeá-las de práticas de letramento. As denomino de “não autorizadas” porque as escritas inscreveram-se no suporte que tem por finalidade o registro das atividades de cunho escolar. Articulo, aqui, tais escritas aos aportes teóricos de Street (2003), Certau (1994), Viñao (2000, 2008), Mignot (2005, 2008), entre outros.

4.1 “TRAREI BOLO OU DOCE – *DEIXEI AQUI GRAVADO PARA LEMBRAR O QUE TRAZER NA FESTA DE ANIVERSÁRIO DA PROFESSORA.*”: ESCRITA COM FUNÇÃO MNEMÔNICA

[...] uso das letras foi descoberto e inventado para conservar a memória das coisas. Aquilo que queremos reter e aprender de cor fazemos redigir por escrito a fim de que o que se possa reter perpetuamente na sua memória frágil e falível, seja conservado por escrito e por meio de letras que duram para sempre.
(LE GOFF, 1984, p. 11)

O título acima apresentado corresponde à frase escrita por Marcos na contracapa do caderno. O menino também justifica o motivo que o levou a escrevê-la no mencionado suporte. Pretendo, nesse momento, esclarecer o contexto de produção da escrita e, logo, explorar a função que esta representou ao menino. Street (2003) considera relevante reconstruir o entorno do evento descrevendo o lugar onde ocorreu, o(s) participantes, o(s) texto(s), entre outros, pois esses componentes são chave para se entender os usos que as pessoas fazem do texto e que significados atribuem a eles. Volto a enfatizar que eu não estava presente no instante exato em que o evento de letramento ocorreu, por isso dialogo com as crianças na tentativa de retomar os referidos componentes.

Marcos relata que precisou escrever a frase “trarei bolo ou doce” para lembrar-se do que ficaria responsável de trazer à festa da professora. A escrita foi registrada na contracapa

do caderno durante a combinação que seus colegas faziam para a organização da festa, infere-se, portanto, que Marcos estava na sala de aula rodeado por seus colegas, sendo esse o cenário em que o evento de letramento ocorrera.

Pode-se afirmar que, neste caso, com base no excerto da fala de Marcos presente no título desta subseção, que a escrita tem função mnemônica, ou seja, de auxílio à memória, pois o menino faz uso da escrita para recordar-se do que estaria encarregado de levar para a festa de sua professora.

Apresento, a seguir, a produção de Marcos:

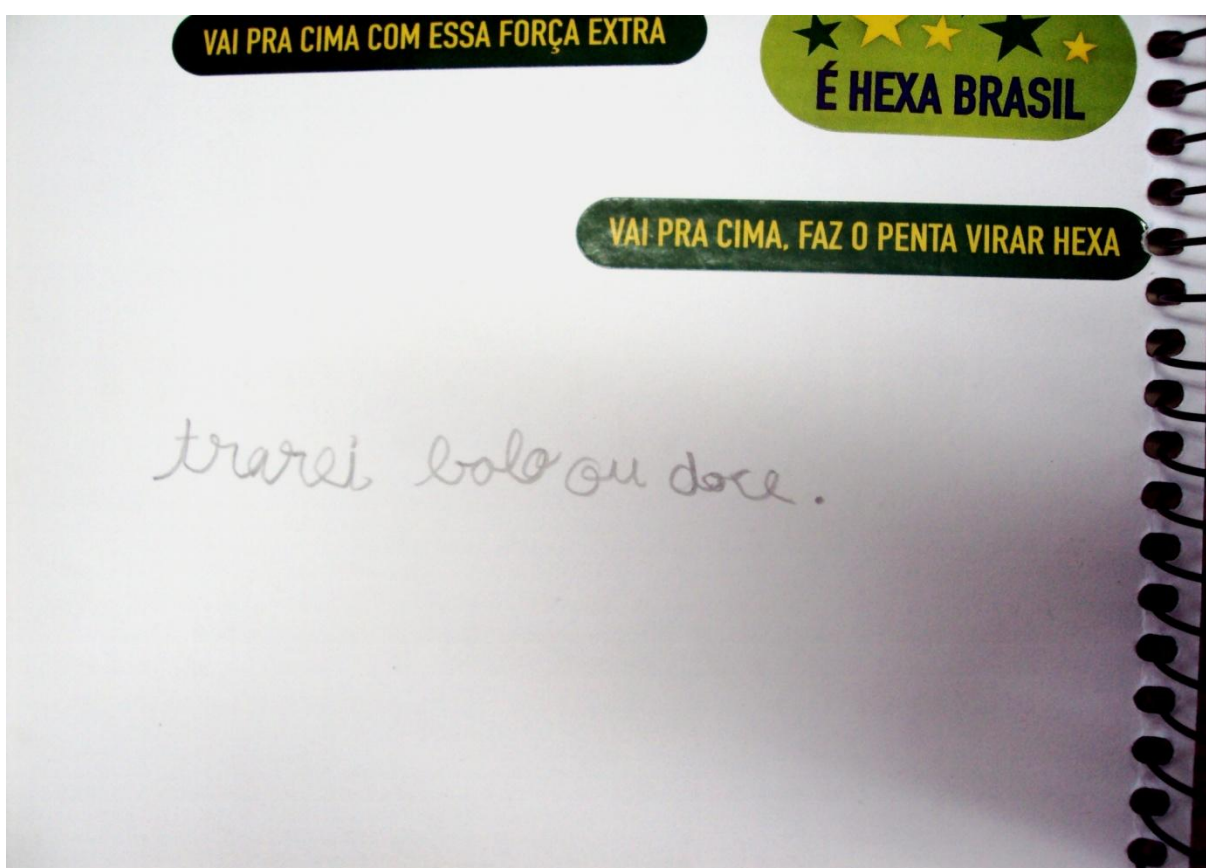


Figura 1 - Escrita de Marcos

Pensando sobre a função mnemônica que, neste caso, a escrita assumiu, considero elucidativo remeter o leitor a pelo menos um aspecto relacionado à própria invenção da escrita. Dentre as variadas necessidades apresentadas para sua invenção, destaco, prioritariamente, uma possibilidade contida no ato da escritura: memorizar para herdar! Em outras palavras, a escrita armazena, grava e perpetua uma história ou um fato que pode envolver a representação da “[...] memória coletiva religiosa, mágica, científica, política,

artística e cultural” (CAGLIARI, 2007, p. 112). Cabe oportunamente referenciar a epígrafe que abre esta subseção. A descoberta e invenção das letras conservam a memória das coisas. A escrita conserva para sempre o que se desejar redigir. Valendo-me das palavras de Le Goff (1984), enfatizo a invenção da escrita como um instrumento auxiliar à memória, seja de memórias coletivas, seja de memórias individuais. De certa maneira, a escrita foi inventada para ser um recurso que deixasse um fato, situação ou história gravados (na pedra, no papiro) para que de tempos em tempos tudo pudesse ser lembrado¹². De modo semelhante ocorre com Marcos, visto que deixa registrado no caderno o que precisará trazer à festa da professora, bolo ou doce, tendo a consciência de que, quando necessário, poderá visitar o que escreveu.

Ainda sobre a questão da escrita como recurso mnemônico, Luria (1988) pesquisou sobre o processo da história da pré-escrita na criança. O pesquisador entende que a história da pré-escrita é o momento em que a criança ainda não se apropriou convencionalmente do código alfabético. Contudo, é um momento peculiar, pois a criança tenta, através da presença de algum signo (rabiscos ou desenhos), memorizar o que escreveu. A investigação apontou que “a escrita é uma técnica auxiliar para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para *recordar* e transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 1988, p. 146) [grifo meu]. De acordo com Luria (1988), o ato de escrever é um meio de recordar algo, ou seja, a escrita é um instrumento que está a serviço da memória. Ainda argumenta que a criança pode começar a apreender que a escrita tem função e sentido quando observa um adulto escrevendo com alguma finalidade explícita, por exemplo.

Com base nos estudos de Luria, pode-se compreender que a criança começa a se dar conta de que a escrita pode servir como um instrumento de auxílio à memória muito antes de estar apropriada do código alfabético culturalmente usado. Isso não significa que, no momento em que o aluno começa a ser exposto ao uso formal das letras, caminhará ascendentemente à aquisição da escrita e leitura porque na fase da pré-escrita já usou marcas

¹² “A memória nas sociedades sem escrita está associada à figura do guardião da memória, em geral a pessoa mais velha da comunidade, que conta histórias, lembra fatos, preside os rituais comemorativos dos acontecimentos. [...] Papel importante cabe à dimensão narrativa e a outras estruturas da história cronológica dos acontecimentos, atualizados no tempo do eterno retorno, na repetição. Nas sociedades letradas a memória assume o papel de inscrição - es(ins)crita. Passando da esfera auditiva à visual, a escrita armazena a informação que, através do registro, atravessa o tempo e o espaço. Arquivos, bibliotecas e museus são instituições-memória criadas deliberadamente para ‘estocar’ a memória” (BERGAMASCHI, 1997, p. 3-4). Evoco este excerto do artigo “Memória entre o oral e o escrito” cuja autora é Maria Aparecida Bergamaschi, pois investiga práticas escolares que são desenvolvidas junto a povos indígenas que têm uma tradição baseada na memória oral. Sinalizo, portanto, com os apontamentos aqui realizados, que reconheço a existência da memória nas duas dimensões: oral e escrita. Destaco, também, que meu exercício analítico não é hierarquizar qualquer uma destas tradições. Dou ênfase à dimensão escrita relacionada à memória porque é o foco deste trabalho de conclusão de curso.

ou signos como recurso mnemônico. Ao contrário, “[...] o desenvolvimento da escrita não é um processo linear e de contínuo aperfeiçoamento e a aprendizagem de uma nova forma de escrita pode propiciar o retorno às formas *primárias* de as crianças se relacionarem com os registros” (GONTIJO; LEITE, 2002, p. 147) [grifo dos autores].

A partir dos estudos de Luria, é possível refletir que a escrita, através da mediação, se realiza culturalmente e, portanto, diante das demandas culturais, sociais e pessoais é que ela terá sentido de uso. Emilia Ferreiro (2001) contribui significativamente sobre esse aspecto. A autora comenta que as crianças urbanas estão expostas a diversas representações gráficas, dentre elas, às letras. Desde muito cedo começam a perceber que tais representações envolvem atividades específicas: o ato de ler e escrever. As crianças percebem, em contexto real, que através da leitura ou escrita desses conjuntos de letras podem obter uma variada gama de informações. Por exemplo, quando veem alguém consultando uma agenda telefônica tendo a intencionalidade de falar com outra pessoa ao telefone, indiretamente (ou nem tanto assim!), compreendem que a escrita favorece o auxílio à memória, ou seja, pode recuperar uma informação esquecida.

Dentre essas funções apreendidas a partir de contextos reais, a criança passa a incorporar certos hábitos, que poderão ser benéficos frente a alguma necessidade. Marcos compreendeu que, para não se esquecer de alguma tarefa que precisa ser realizada, a escrita pode ter utilidade. Para ele, a escrita é um instrumento auxiliar usado como recurso mnemônico, sendo esse um típico exemplo do emprego social da mesma.

É interessante observar outro aspecto na escrita de Marcos, o traçado da letra¹³. O menino opta por escrever a sentença em letra cursiva, sendo esta uma marca bastante escolar. Historicamente, no Brasil, o ensino da leitura precedeu o da escrita devido ao alto custo do papel. As cartilhas, então, davam maior ênfase às questões relativas à leitura, os exercícios que envolviam a escrita eram baseados na cópia de palavras ou frases. A aliança entre a escrita com a caligrafia foi incorporada pela escola paulatinamente e a substituição da letra caligráfica pela cursiva do mesmo modo. Trindade (2001) traz exemplo da junção entre escrita e caligrafia através do artigo 16 do decreto de 5 de junho de 1889 previsto no programa para a escola elementar do Rio Grande do Sul: “todos os trabalhos escriptos serão

¹³ No artigo “A produção cultural da escrita disciplinada: promessas contemporâneas da caligrafia escolar” a autora Patrícia Camini (2009) analisa discursos que produziram e continuam a produzir sentido às práticas de disciplinamento da escrita na escola por meio da caligrafia. Este artigo é um recorte da Proposta de Dissertação de Mestrado (2009) apresentada no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Terapia das linhas: um estudo sobre modos de disciplinamento da escrita” e orientada pela Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade.

considerados exercícios de calligraphia, devendo, para este fim, depois de corrigidos pelo professor, ser passados a limpo” (TRINDADE, 2001, p. 263).

Segundo Camini (2009, p. 4), no final do século XIX, essa diferenciação passou efetivamente ocorrer no espaço escolar “quando as crianças passaram da escrita imitativa da professora na lousa ao caderno”. Esse processo teve influência de um educador espanhol Chamado Pedro de Alcântara Garcia Navarro.

[...] deve distinguir-se entre escrita propriamente dita e caligrafia, pois nem todas as crianças possuem habilidades caligráficas, nem a escola dispõe de tempo para entregar-se a refinamentos caligráficos. A caligrafia... não é uma necessidade nas escolas, [pois o importante seria que a criança] tivesse na escrita um instrumento do qual pudesse valer-se para expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos, [sendo suficiente, para isso, escrever] de forma solta, com letra legível e cursiva, atendo-se ao sentido gramatical (TRINDADE, 2001, p. 264-265).

As questões que rodeavam a escola sobre o uso da letra caligráfica desencadearam em coleções e manuais aos professores e estudantes. No artigo intitulado “Um marco no território da criança: o caderno escolar” de Rogério Fernandes (2008), o autor narra que havia alguns tipos de caderno caligráficos que descreviam sistematicamente as técnicas aplicáveis para a escrita da letra cursiva, a saber: a postura corporal mais adequada para se desenvolver a escrita, a inclinação ideal da caneta ou lápis, a distância entre a folha e os olhos, o tipo apropriado de mobiliário entre outras orientações e/ou prescrições.

A ênfase dada aos cadernos de caligrafia, segundo Fernandes (2008, p.55), era proveniente também da valorização que esse traçado adquiriu no contexto social, pois ele relata o anúncio que um livro caligráfico propagandeava sobre a letra cursiva, este a destaca como sendo a “letra da moda”, o autor ainda descreve que uma caligrafia perfeita era um sinal de distinção social.

A escola, de certa forma, incorporou essa valorização e passou a exigir exaustivamente o uso do caderno de caligrafia tendo como intento tornar a letra numa espécie de “obra de arte”. Nesta época “os discursos apregoavam a prática da caligrafia escolar atrelada ao desenvolvimento de uma bela letra” (CAMINI, 2009, p. 8).

Com o passar do tempo esse discurso foi modificando-se, conforme Camini (2009, p.8) “a promessa de caligrafar para adquirir uma bela letra constitui-se em uma raridade entre os discursos encontrados nos materiais atuais analisados. Em lugar do critério beleza, a legibilidade da letra aparece como a promessa mais regular dos livros de caligrafia atuais”.

A prática caligráfica ainda existe e persiste nas cenas escolares. Inclusive, durante os momentos em que observei a turma protagonista desta investigação, pude perceber que a professora Sofia adere ao caderno caligráfico como forma de delinear e qualificar o traçado da letra de seus alunos. A importância dada pela professora para a letra cursiva *pode* ter influenciado a opção de Marcos por tal letra.

Marcos utiliza ao término da sentença o ponto final. Esta é outra marca da escolarização presente em sua escrita. Embora seja uma sentença curta e que tem um caráter de lembrete, para ele, precisa estar de acordo com a normatização prevista na gramática. Ainda sua letra é de um tamanho que geralmente é considerado ideal para a compreensão e leitura do que está escrito, não sendo muito grande (às vezes denominadas de “garranchos”) nem muito pequena. Realiza a inscrição da escrita como se estivesse simulando a existência de linhas que sistematizem a localização da sentença, pois não a inscreve na diagonal, por exemplo. Com essas análises a respeito da produção de Marcos, pretendo sinalizar que, apesar do menino romper com o uso estritamente escolar do caderno, ainda carrega traços ou selos escolares bastante marcantes, ou seja, há alguns aspectos ele ainda não se permite transgredir.

Nesse momento, analiso a produção de Jonas. Quando observei seu caderno, saltou-me aos olhos, em meio a tantos desenhos e rabiscos, um conjunto extenso de letras e números que pareciam sem nexos algum, enquadrados e legendados como “códigos Trakinas¹⁴”. Curiosa, perguntei:

P: O que significam essas letras e números?

C: É o número do código da Trakinas pra entrar no site e fazer um bonequinho da Trakinas.

P: E quando foi que tu anotaste isto aqui?

C: Foi no domingo passado.

P: E tu anotaste aqui por quê?

C: Pra quando eu entrar na internet. Eu vou saber o código.

P: Foi no domingo passado. Entendi. E estavas onde?

C: Eu comi Trakinas na minha casa e tinha que botar fora o saquinho da bolacha. Tive que escrever aqui no caderno.

P: Estavas sozinho ou acompanhado de mais alguém?

C: Ah, eu estava com a minha mãe.

P: Ok!

Com base neste diálogo, pode-se reconstruir o contexto de produção do evento de letramento, visto que Jonas detalhou o cenário, participantes, a data específica e o motivo que

¹⁴ Cf. a enciclopédia livre online Wikipédia: “Trakinas é uma marca de biscoitos recheados de vários sabores fabricados pela Kraft Foods”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Trakinas>. Acesso em: 06/07/2010.

desencadeou o registro em que o evento ocorrera. Detalhes esses que, conforme Street (2003), são elementos composicionais importantes para a análise de um evento de letramento.

Segue abaixo a escrita de Jonas:

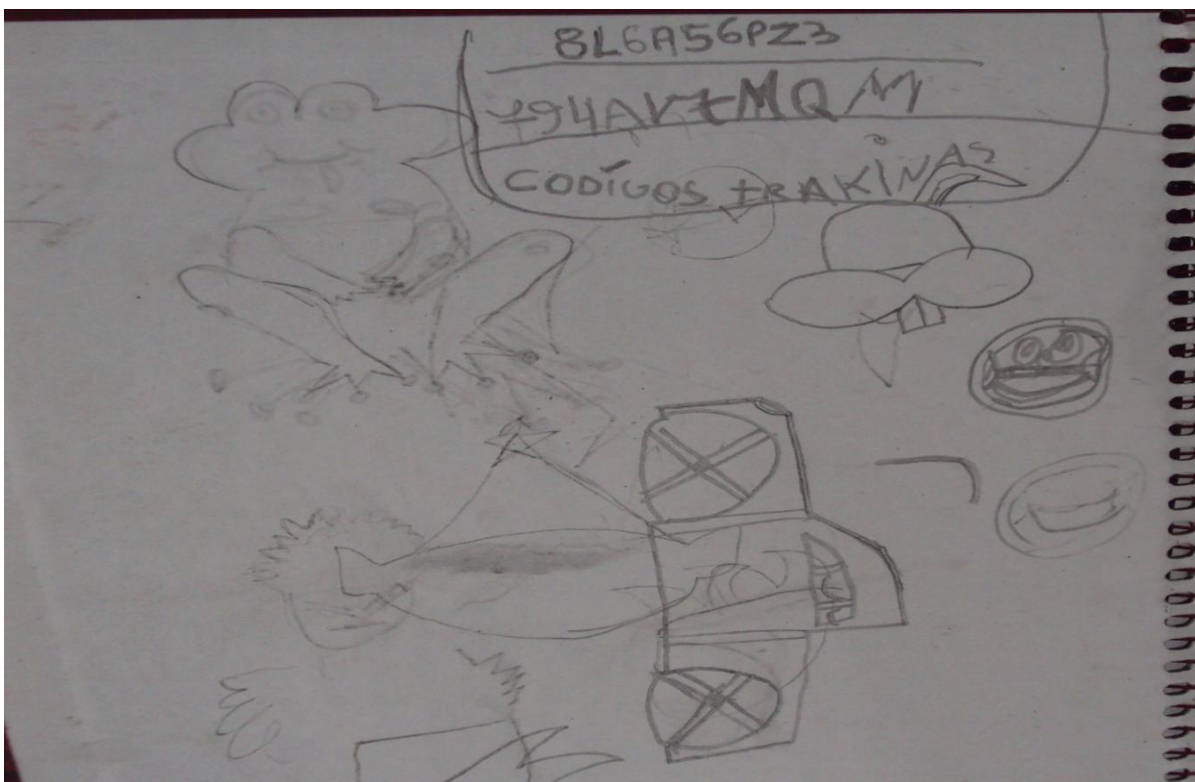


Figura 2 - Escrita de Jonas

Como no caso anterior, essa escrita exerce a função de auxílio à memória. O menino precisou descartar a embalagem do biscoito e o código precisaria ser registrado em algum suporte de escrita. O caderno acabou sendo uma alternativa possível, pois, como o acompanha diariamente, *poderia* ser uma alternativa para não esquecer que teria de se conectar ao site e montar o boneco Trakinas.

Jonas se utilizou do caderno para registrar o código; contudo, para montar o boneco Trakinas, teria que fazer uso de outro espaço para a escrita: a tela do computador. Soares (2002, p. 149) enfatiza que “todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um ‘lugar’ em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um *espaço de escrita* diferente” [grifos da autora]. Com isto argumenta que o espaço da escrita condiciona a relação do escrevente e texto, escrevente e leitor, entre leitor e texto.

A autora justifica essa posição retomando alguns aspectos históricos que são importantes em função da análise em questão:

Há estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura. O espaço da escrita relaciona-se até mesmo com o sistema de escrita: a escrita em argila úmida, que recebia bem a marca da extremidade em cunha do cálamo, levou ao sistema cuneiforme de escrita; a pedra como superfície a ser escavada serviu bem, num primeiro momento, aos hieróglifos dos egípcios, mas, quando estes passaram a usar o papiro, sua escrita, condicionada por esse novo espaço, foi-se tornando progressivamente mais cursiva e perdendo as tradicionais e estilizadas imagens hieroglíficas, exigidas pela superfície da pedra. O espaço de escrita relaciona-se também com os gêneros e usos de escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita: na argila e na pedra não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, tornou possível a escrita de variados gêneros, de longos textos (SOARES, 2002, p. 149).

Jonas, inicialmente, fez uso de uma tecnologia tipográfica, o caderno. Este suporte destinado para escrita foi selecionado por ele e, no momento oportuno, o menino o revisitaria a fim de consultar o código registrado. Contudo, Jonas precisará utilizar-se de outro tipo de tecnologia que, por conseguinte, envolverá outro tipo de espaço para a escrita, a tela do computador ou a “janela”. Terá que conectar-se à internet, logo ao site correspondente, procurar informações neste site que indiquem o link que possibilita o acesso à montagem do boneco. Para registrar o código, obviamente não precisará de lápis ou caneta, somente o uso dos dedos e do teclado do computador. Esses diversos movimentos que Jonas terá que realizar até a montagem do boneco ressaltam outras práticas de leitura e escrita, envolvendo, portanto, o letramento também na *cibercultura*.

Destaco, nesse momento, outros aspectos instigantes na produção de Jonas. O uso que faz do espaço disponível é bastante diferente do de Marcos, pois se percebe que há inúmeros desenhos rabiscados, alguns parecem estar até apagados. A folha aparenta estar “suja” e pouco organizada, sinalizando falta de cuidado e capricho com essa parte do caderno. O lugar que Jonas destina para a escrita do código fica bem ao alto da página na margem à direita e ainda realiza uma espécie de enquadramento desse código dividindo-o sobre as linhas. Utiliza-se somente da letra de imprensa maiúscula.

A partir dessas análises apontadas, adoto como propósito sublinhar que Jonas se permite romper com o uso escolar do caderno em variados aspectos se comparado com a produção de Marcos. Ele usa o caderno como uma agenda de lembretes quando registra o código e o usa também como um caderno de desenhos, pois insere em seu repertório um sapo, um coelho, um carro, o rosto de um menino e uma bolacha Trakinas. Jonas *parece* fazer

questão de reservar parte do seu caderno isenta de qualquer marca escolar. Inclusive não faz zelo pelo capricho e cuidado para com este artefato, algo que é prezado pela escola.

4.2 “AS TRÊS MELHORES AMIGAS – *EU GOSTO DE ESCREVER QUANDO ACABO TUDO AQUI NA AULA*”: ESCRITA POR FRUIÇÃO

O título dessa subseção anuncia a justificativa dada por Catarina quando perguntei o motivo que a induziu a escrever o texto na última página do seu caderno. Durante nossa conversa, foi enfática em afirmar que, ao terminar as tarefas propostas pela professora, gosta de escrever. Este gosto ou prazer descrito por ela, associado ao ato de escritura, levou-me a categorizar essa escrita como de fruição.

A prática da escritura pessoal em um suporte como o caderno já é observável tendo como base os achados dessa pesquisa, porém o caso de Catarina assume características diferentes em relação ao que já foi exposto na subseção anterior, por exemplo. Essa narrativa é desencadeada simplesmente pelo gosto que a menina tem em escrever, inclusive ela expõe, durante o diálogo, que o texto foi produzido em dois ambientes diferentes: na escola e na sua casa. Esse fator pode significar que, em momentos livres, a escritura é uma opção possível. É importante realçar duas questões: a professora da turma permite às crianças que concluem as atividades mais rapidamente que as outras lerem livros literários expostos em uma prateleira, brincarem com alguns jogos ou ainda desenharem. Dentre essas variadas alternativas, Catarina preferiu escrever. A outra questão a dar destaque é que em sua casa é bem provável que tenha brinquedos e amigas(os) para compartilhar momentos de aventura e imaginação com o faz-de-conta presente no universo infantil; contudo, Catarina elegeu em um determinado tempo se dedicar na escrita de uma história. Com isto pretendo explicitar que esse exercício é realmente prazeroso à menina e está aliado também ao deleite de viajar encantadamente por um bosque ao lado de suas três melhores amigas, onde um perigoso leopardo poderá assustá-las. Uma delas passa muito perto desse animal perigoso, mas escapa sem nada lhe acontecer. Unidas retornam para casa a fim de comerem biscoitos e tomarem café.

A sinopse que produzi do texto de Catarina foi a tentativa de demonstrar que a escrita também é um espaço onde as aventuras mais inusitadas podem acontecer, mesmo sendo no plano da fantasia. A brincadeira está presente, porém delineada em palavras e contida em uma

folha de papel que, de certa forma, a acompanha diariamente no trajeto da sua casa até a escola e talvez em outros lugares que desconheço.

A escrevente concede à escrita e ao próprio caderno usos múltiplos. A escrita que, para muitos, é penosa, para Catarina, é algo que lhe dá prazer. O caderno contendo essa escrita carrega marcas pessoais de Catarina, deixando, portanto, de ser um caderno somente para fins escolares. A menina, de alguma forma, deseja imprimir neste artefato sua subjetividade, talvez como forma de pertencimento e identificação.

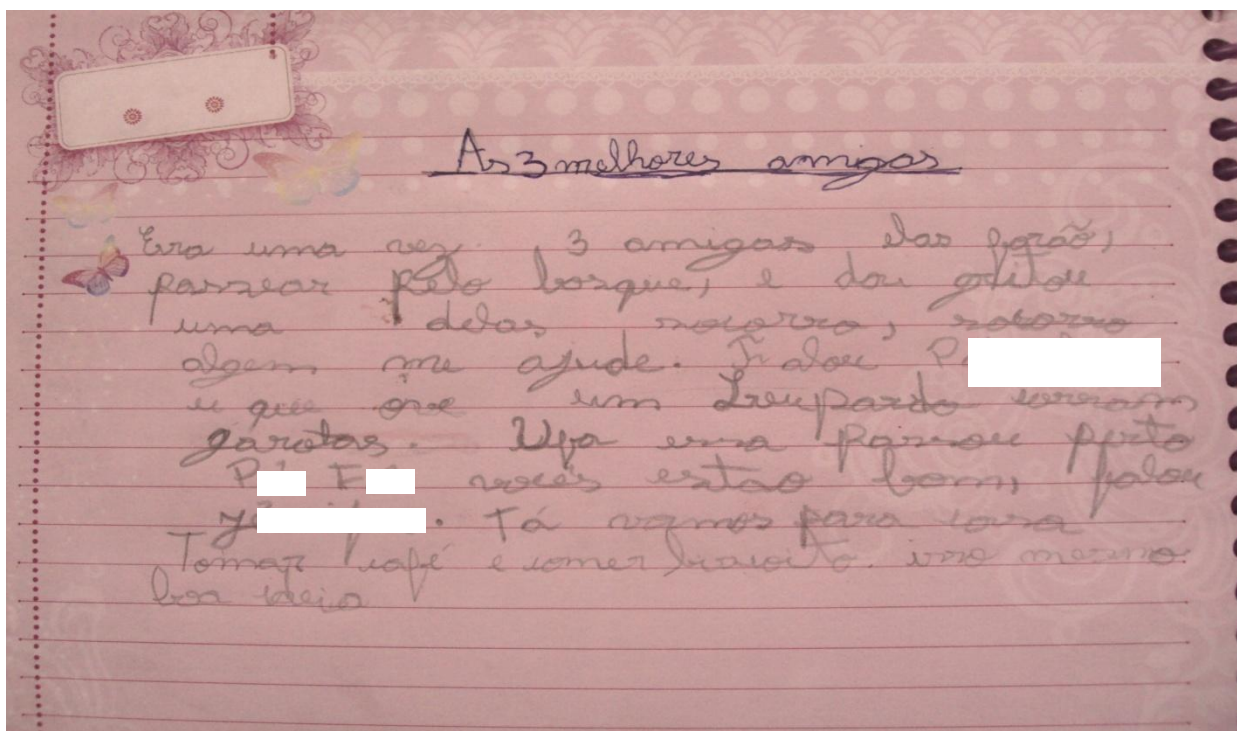


Figura 3 - Escrita de Catarina

Certau (1994, p. 225) afirma que a página em branco é “[...] um espaço ‘próprio’ circunscreve um lugar de produção para o sujeito. [...] Diante de sua página em branco cada criança já se acha posta na posição [...] de ter que gerir o espaço, próprio e distinto, onde executar um querer próprio”. Acredito que nesse lugar – a página em branco – Catarina enseja ser autora de seu texto, escrevendo-o a seu modo e selecionando um tema de sua preferência. Resolve inscrevê-lo em um lugar que permite as atividades pedagógicas propostas pela professora, talvez querendo significar que este artefato, além de ser de uso escolar, pertence a ela também e, portanto, precisa ter as suas marcas pessoais.

Referente ainda a essa questão, é pertinente estabelecer uma associação com as características de sua produção, com aquelas que são denominadas por historiadores da educação¹⁵, como as escrituras de si.

Estabeleço essa relação pelo fato de que ambas são desencadeadas, principalmente (não exclusivamente), pelo prazer ligado ao ato de escrever. As escritas autobiográficas, segundo Viñao (2000), desde suas origens, são refúgios do eu, através delas é possível deixar marcado na folha o que é privado, pessoal e íntimo. Catarina não escreve sobre si, porém tenta deixar gravado no suporte caderno algo que é de sua autoria e que, de certa maneira, fala sobre ela. O que a escrita fala sobre ela? Fala que Catarina gosta de escrever, que dedica parte do seu tempo livre para a escritura, que gosta de inventar histórias fictícias, fala sobre o modo que organiza as ideias durante o texto. A partir desses apontamentos, torna-se possível a proposição associativa ora levantada.

Nesse momento, abordo outro aspecto sobre o texto de Catarina. Sua produção apresenta características interessantes do gênero narrativo na modalidade conto. Com vistas a levantar indícios de que esta produção, do ponto de vista pedagógico – embora marginal em relação às demais realizadas em sala de aula – carrega elementos que são valorizados pelas professoras em geral, farei uma avaliação detalhada deste texto baseada em alguns critérios¹⁶.

A letra do texto é legível. Catarina apresenta a narrativa (na modalidade conto) com o título “As 3 melhores amigas” e como marcador de abertura “Era uma vez”. Ela separa as unidades linguísticas (palavras) adequadamente. Pontua o texto, embora em alguns casos não o faça da maneira convencional, não sinalizando, por exemplo, os dois pontos (:) e travessão (–) para marcar a presença do diálogo entre os personagens. O texto contém ao todo cinquenta e sete palavras, somente nove delas apresentam algum tipo de equívoco, considerado como a solução de escrita possível. A narrativa é coerente e apresenta progressão temática com tema constante. A menina descreve o cenário e participantes que fazem parte de sua história. Apresenta um conflito que, ao final da trama, é solucionado. Utiliza elementos coesivos no texto, como “daí”, por exemplo.

Com base na avaliação do texto, percebe-se que de modo geral, Catarina o desenvolve de acordo (com a maioria) das exigências pedagógicas referentes à produção textual escolar.

¹⁵ Ana Chystina Venancio Mignot (2000), Maria Helena Camara Bastos (2000), Maria Teresa Santos Cunha (2000): todas as autoras são organizadoras do livro intitulado “Refúgios do eu: educação, história, escritura autobiográfica”.

¹⁶ A planilha com a organização dos critérios avaliativos de produção textual foi criada pela Profa. Dra. Maria Isabel H. Dalla Zen para uso na disciplina de Linguagem III (EDU 2060) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

É necessário considerar que a menina está no período pós-alfabetização e algumas das soluções de escrita que apresenta são relevantes e compatíveis à sua competência linguística¹⁷.

Ainda referente à análise desse texto, pretendo demonstrar que, ao inscrevê-lo no caderno, rompendo, então, com seu uso exclusivamente escolar, ainda carrega selos de escolarização. Observa-se que Catarina faz questão de enfatizar a presença do título ao sublinhá-lo e destacá-lo com caneta. Abre o texto com um marcador de narrativa muito comum em textos escolares infantis e, ao longo de sua escrita, utiliza-se da letra cursiva e da diagramação convencional para esse tipo de gênero textual.

4.3 “BRUXA – *EU GOSTO MUITO DA PERSONAGEM DESSE LIVRO, POR ISSO ESCREVI BRUXA AQUI*”: ESCRITA COM VALOR AFETIVO

Enquanto as crianças faziam uma atividade solicitada pela professora, eu pedi ao Romeu para ver seu caderno. Folhei algumas páginas e, lá na última, havia o desenho de dois personagens, eram eles: uma bruxa fazendo uma magia e um gato. Acima do desenho estava escrito uma pequena sentença *A BRUXA*. O desenho dos personagens estava muito semelhante com os do livro da autora Eva Furnari, “O amigo da bruxinha”. Fiquei curiosa com tamanha similitude e então perguntei:

P: Essa imagem onde foi que tu desenhaste?

C: Foi aqui na aula mesmo.

P: Entendi. Quem são esses aqui?

C: Esse aqui é a bruxa e esse aqui é o gato.

P: Eles são personagens do quê?

C: Do livrinho, e eles são quadrinhos. Tem várias histórias só duas folhas numa página e na outra. Esses aqui eu fiz por desenhar eu até que nem pensei que eu ia conseguir desenhar mesmo.

P: Esse livrinho tu pegaste de onde?

C: Do castelo da leitura, aqui da aula.

P: Aí tu quiseste ler e pegaste ali?

C: Aham. Aqui na aula mesmo eu desenhei.

P: Diga, por que escreveste essa palavra aqui?

C: Porque eu gosto muito da personagem desse livro, por isso escrevi bruxa aqui.

¹⁷ Com este apontamento não quero afirmar que todos os alunos dessa turma deverão estar no mesmo nível de competência que Catarina. É preciso lembrar que na sala de aula há alunos com múltiplos e diferentes conhecimentos.

Ao desenhar a bruxa e o gato, o fez com a riqueza de detalhes que há na ilustração do próprio livro. Comparando-os é perceptível a semelhança, a bruxinha está fazendo algum feitiço através da sua varinha mágica. A posição das mãos da bruxa, a cor da roupa e do cabelo dela, o acessório no chapéu, a língua para fora da boca e o olhar fixo no feitiço demonstram a concentração de Romeu ao desenhá-la. O gato segurando o pirulito, o sorriso aberto mostrando os dentes e o olhar direcionado ao feitiço feito pela bruxinha também estão idênticos às ilustrações, embora Romeu o tenha desenhado na posição abaixo da bruxa e não ao seu lado como mostra no livro infantil.

Abaixo, apresento a produção de Romeu e a capa do livro “O amigo da bruxinha” de Eva Furnari, respectivamente:

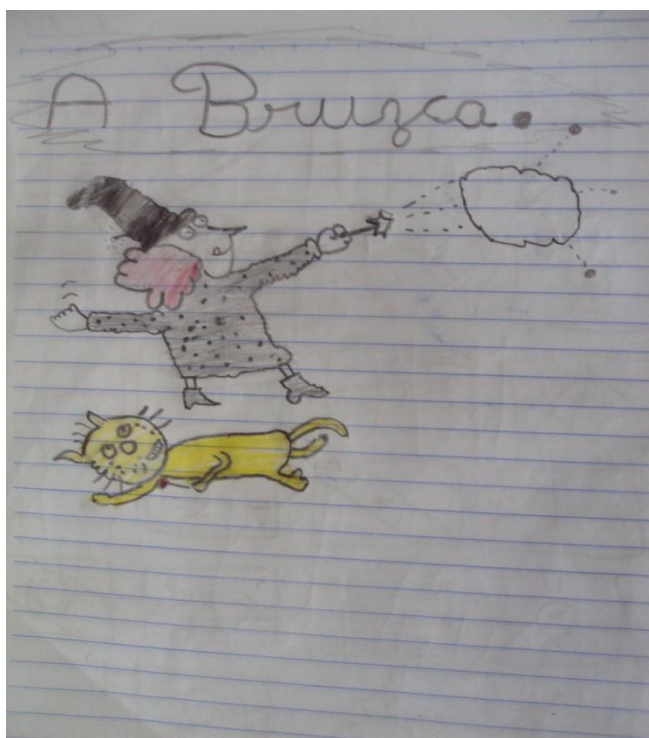


Figura 4 - Escrita de Romeu



Figura 5 - O amigo da bruxinha (Eva Furnari)

Após conversar com o menino, como já expus anteriormente, Romeu foi até o castelo da leitura e me mostrou o livro. Narrou muitas histórias a partir das imagens, porém, o que despertou minha atenção, foi a apropriação do conteúdo que ele apresentava. O menino antecedia as histórias seguintes sem precisar folhear o livro e espiar o que viria. A ordem das

histórias e o enredo das mesmas pareciam estar memorizados por Romeu. Transcrevo um pequeno trecho de nossa conversa:

C: Essa aqui é a penúltima história.

P: Ah, mas tu gostas muito desse livro! Sabe tudo! Sabe até que essa aqui é a penúltima, mas então tu pega sempre esse livro?

C: Eu gosto dessa história e pego o livro do castelo da leitura pra ler aqui na sala.

É interessante observar, a partir do diálogo estabelecido, que o desenho e a escrita foram desencadeados pelo afeto que o menino tinha pela personagem do livro de autoria de Eva Furnari. Enquanto narrava uma porção das histórias contidas nele, enfatizava o jeito desastrado da bruxinha ao realizar suas mágicas. O afeto parece estar ligado também à trama divertida e inusitada que é bem característica dessa história.

É oportuno lembrar ao leitor que, na sala de aula de Romeu, há possibilidade de visitação e escolha de livros literários para a realização de leitura, tendo, portanto, espaço para o contato das crianças com os livros.   possível afirmar que a abertura desse espaço acontece pela própria concepção pedagógica adotada pela professora que valoriza e estimula a frequência das crianças ao castelo da leitura (espécie de estante que abriga diversos livros). Esse fator auxilia Romeu a dar-se conta de que a leitura lhe proporciona momentos de prazer e do quanto ela torna-se importante para a sua diversão e entretenimento.

No momento em que Romeu escolheu o livro espontaneamente e realizou a leitura do mesmo pode-se considerar que aconteceu um evento de letramento tendo como dimensão principal a leitura. Contudo, a partir dele, há o desencadeamento do evento de letramento que envolve a escrita. É interessante refletir sobre esse movimento ocorrido com Romeu. A leitura que, para o menino,   prazerosa e tem uma relação de afeto tanto com a personagem bruxa quanto com a história e suas peripécias, é transferida para a escrita: o desejo de registrar algo que para ele tem um significado importante e especial.

Há outro aspecto relevante para análise desta produção. Romeu utiliza quase todo o espaço físico da página do caderno para acomodar o desenho e o texto. Especificamente olhando para o que ele escreveu, percebe-se que as letras são gra das e ultrapassam as fronteiras entre uma linha e outra. O uso do ponto final está bem saliente, parecendo que o menino quer realmente destacar que, no final de uma sentença, há algum tipo de pontuação, que, neste caso,   o ponto final.

4.3.1 “Te amo André Janice. – *Ela escreveu pra mim aqui no caderno*”: escrita com conteúdo afetivo apresentando a finalidade de interlocução

As próximas duas escritas deste item analítico estão incluídas na subseção 4.3, pois ambas tem o conteúdo afetivo, se aproximando em parte do que foi explorado anteriormente. Entretanto, há uma diferença entre elas, essas são endereçadas a algum colega. Em outras palavras, o aluno X escreve palavras afetuosas no caderno do colega Y, se configurando, portanto, como uma escrita com fim de interlocução ou comunicação.

Inicialmente analisarei a escrita que abre o título acima explicitado. Para que eu pudesse entender o que desencadeou a escrita amorosa perguntei para o dono do caderno, André.

P: Porque escreveste te amo no caderno?
 C: Não fui eu. Foi a Janice.
 P: Tá, entendi. Por que ela escreveu?
 C: Ela escreveu pra mim aqui no caderno.
 P: Foi aqui na aula que a Janice escreveu?
 C: É sim. Acho que ela gosta de mim.

Ao conversar com André pude reconstruir o cenário, contexto e participantes do evento de letramento. Segundo Street (2003), essa reconstrução é importante para que o pesquisador analise qualitativamente o evento podendo, então, lançar algumas hipóteses sobre as práticas de letramento que as pessoas, e neste caso, as crianças adotam cotidianamente.

Neste caso, a prática de letramento está aliada ao uso da escrita como possibilidade de interlocução. É importante enfatizar que Janice parece ter preferido escrever o bilhete a contar face-a-face o sentimento que nutre por seu colega André. Segundo Marcuschi (2001) essa prática é bastante comum, pois a escrita comunica e evita o olhar direto quando se dialoga com alguém. Parece que foi exatamente esse enfrentamento que Janice buscou evitar. A prática de letramento adotada por Janice denota que a menina percebeu a função comunicativa que a escrita assume em variadas circunstâncias.

As características dessa escrita se aproximam das de um bilhete: um bilhete que geralmente é dado a alguém em um pedaço de folha arrancada de um caderno ou agenda, um bilhete que contem frases sucintas e objetivas ou uma lista de palavras, um bilhete que poderá ser respondido ou não, um bilhete que o interlocutor poderá estar muito próximo do

escrevente, contudo o local onde se encontram não permite algum tipo de conversa e acaba recorrendo ao bilhete, um bilhete que o escrevente não tem coragem de dizer o que precisa ao colega, amigo, familiar face-a-face e se utiliza da escrita como mediadora da comunicação, um bilhete que pode ser escrito e deixado em um local específico para que o interlocutor que está ausente possa vê-lo e receber o recado, um bilhete que geralmente não é datado, um bilhete que carrega em seu conteúdo temas diversos.

Apresento, então, a produção:

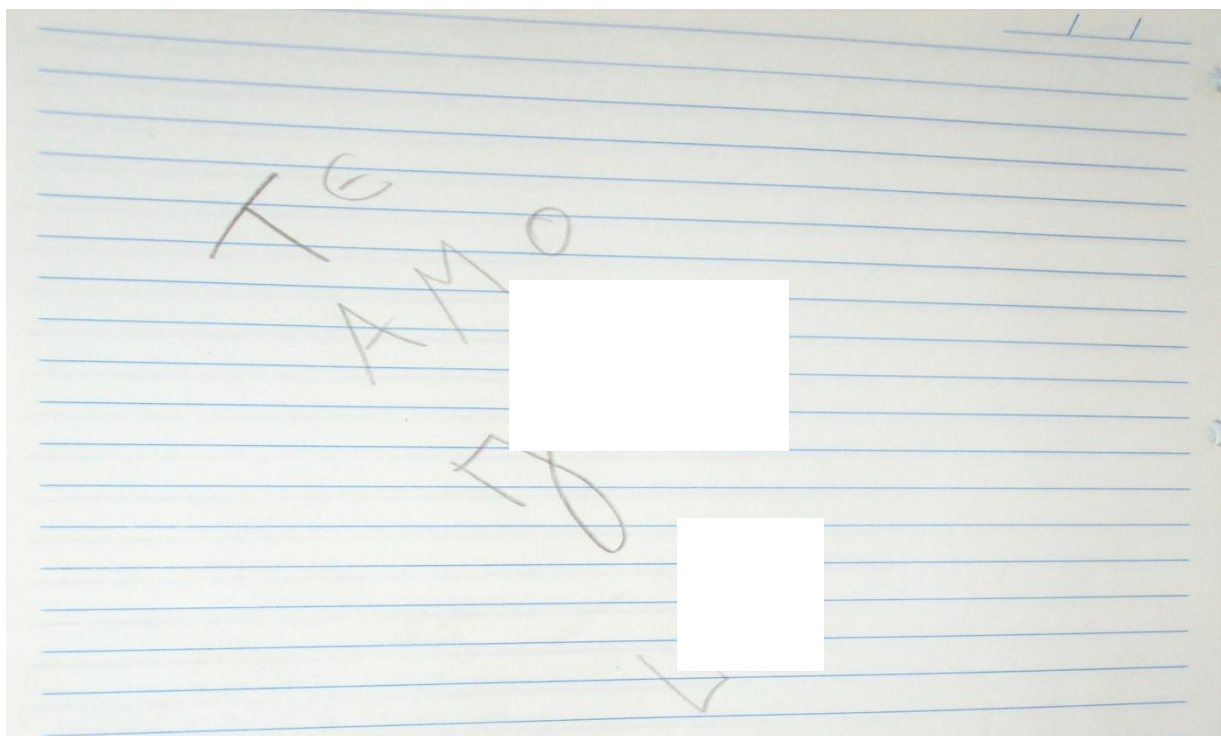


Figura 6 - Janice escreve declaração amorosa no caderno de André

As características supracitadas configuram, de modo relativamente estável, o gênero bilhete. Evoco um trecho da obra de Michael Bakhtin, pois explana sobre a questão dos gêneros do discurso.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do

enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 1997, p. 158) [grifos do autor].

O referido autor desloca o conceito de gênero discursivo do âmbito literário e sua demasiada rigidez de classificações a partir das regularidades dos mesmos. Bakhtin propõe a ampliação desse conceito considerando outros parâmetros de análise das formas interativas, o discurso. Assim o faz, chamando atenção da diversidade das práticas discursivas no romance, por exemplo.

Os estudos de Bakhtin (1997) instauram, portanto, a complexidade de se tratar dos gêneros do discurso e atentam à fluidez, heterogeneidade e dinamicidade que os mesmos apresentam. No excerto que evoquei do livro “A estética da criação verbal”, o referido autor destaca que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso os chamados gêneros do discurso. Bakhtin (1997) lembra que não há como caracterizar rigidamente um gênero, pois são fluidos, por vezes entrelaçam-se em função da dinamicidade da língua. Há como apontar algumas características estáveis de cada gênero, contudo sem estabelecer padronizações e categorizações rígidas.

Com base nisto, pode-se entender que a inscrição da declaração amorosa no caderno rompe com a ideia de que o bilhete é escrito somente em folha avulsa. Essa questão demonstra justamente a fluidez das características de um gênero discursivo porque houve uma troca de suporte: da folha avulsa para caderno.

Ao observar essa escrita, o outro aspecto que desperta atenção é o modo que Janice organizou a declaração amorosa que dedicou ao colega André. A menina escreveu em letras grandes que ultrapassaram os limites impostos pela sequência de linhas. Optou escrever o texto na diagonal e não de cima para baixo, além de fazer uso de dois tipos de letras: imprensa e cursiva. Há uma série de transgressões cometidas por Janice ao registrar esse texto, transgressões que não são cometidas na “parte escolar” do seu caderno. Certau (1994) aborda os diferentes lances que os praticantes da vida cotidiana executam dentro das possibilidades de uma mesma regra (que provavelmente irão ser diferentes) a partir do contexto e ocasião em que estão inseridos. No cotidiano da vida escolar, Janice burla com uma série de prescrições referentes à organização do caderno. As prescrições podem ser: usar preferencialmente a letra cursiva, em um texto não se pode usar mais de um tipo de letra, a letra precisa enquadrar-se entre uma linha e outra (não podendo ser muito grande ou pequena demais), o sentido da escrita é de cima para baixo, se escreve no sentido da esquerda para a direita, as linhas devem

ficar totalmente ocupadas para se usar as seguintes (diagramação convencional). Enfim, nesse contexto de inúmeras regras, Janice, em determinado instante, rompe com todas elas. Destaco que a menina se permite transgredir somente na última página, lá parece ser o lugar privilegiado de realmente fazer o que se deseja, pois os olhares da professora e responsáveis não estão muito atentos e, caso estiverem, basta arrancá-la.

Durante o período em que observei esta turma, percebi esse movimento de comunicação através de bilhetes inscritos no caderno em outras duas situações. Interessante que as crianças encontram maneiras alternativas à comunicação oralizada. Além disso, escrevem o bilhete em um suporte que não é comum a este fim, *a priori* o caderno serve somente para abarcar as atividades escolares, mas as crianças imprimem escritas que são pessoais e particulares e as endereçam ao dono do caderno.

Abaixo seguem outros dois bilhetes com fim de interlocução:

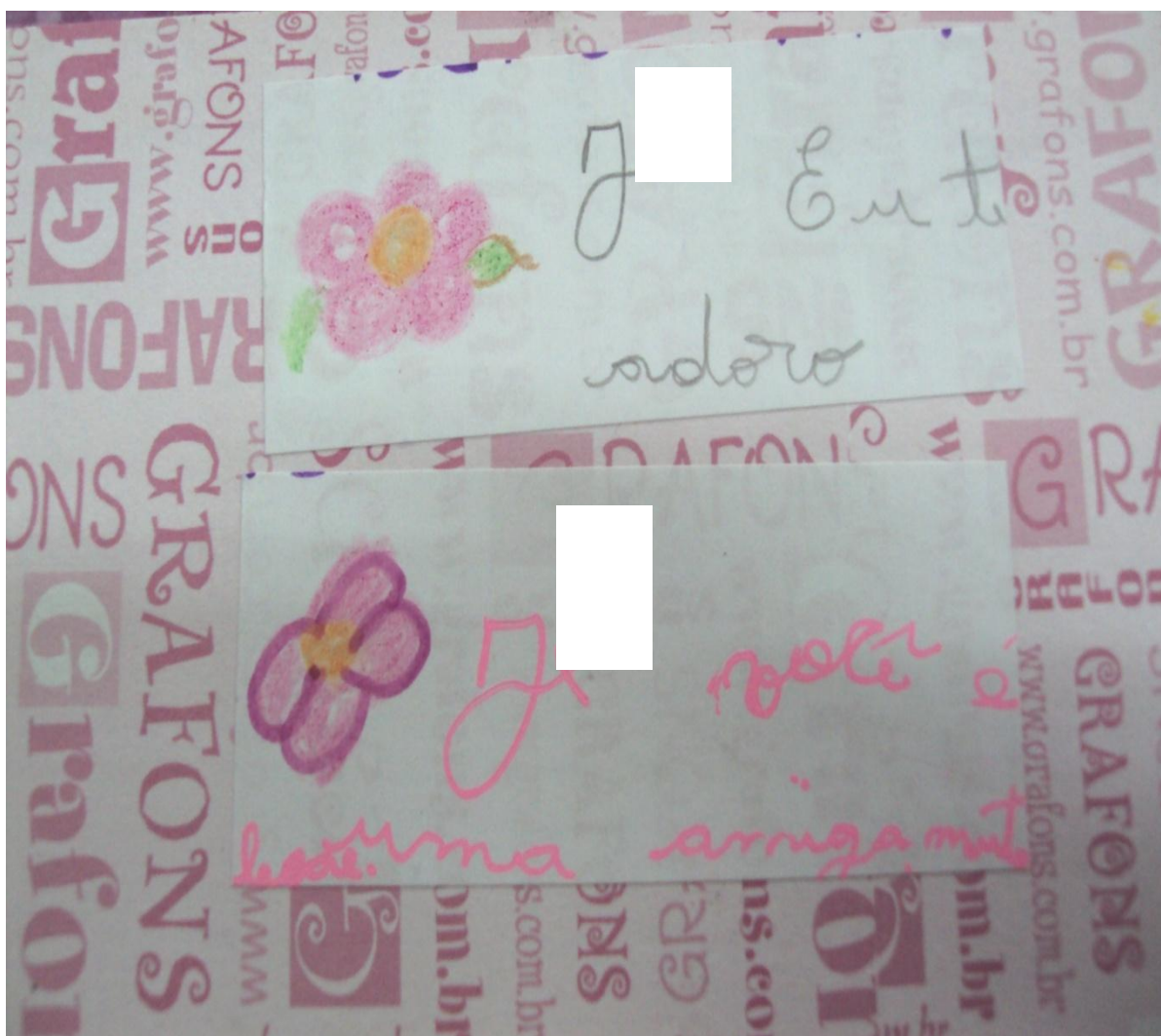


Figura 7 - Paloma escreve dois bilhetes afetuosos no caderno de Catarina

A fim de reconstituir o evento de letramento ocorrido, perguntei à Catarina:

P: Quem escreveu esses bilhetes a você?

C: Foi a Paloma. É que ela é bem minha amiga e quis escrever que me adora e me acha bem legal.

P: Onde foi que ela escreveu?

C: Ela quase sempre traz esses adesivos pra aula. Foi aqui na sala. Eu escrevi pra ela também aqui na aula no adesivo que tenho no meu caderno. Olha o caderno da Paloma pra ver o meu.

P: Vou ver sim.

A reconstrução do evento possibilita que eu entenda que entre Paloma e Catarina ocorre uma troca de bilhetes, ou seja, elas se comunicam usando a escrita como um recurso alternativo a uma conversa oral, por exemplo.

Abaixo, apresento o bilhete:



Figura 8 - Catarina escreve um bilhete de conteúdo afetivo no caderno de Paloma

A partir dessa conversa, torna-se evidente que Paloma tem a iniciativa de escrever palavras de amizade à Catarina e, por conseguinte, Catarina sente vontade de retribuir o que

recebera da amiga. Esse movimento denuncia a comunicação via escrita por meio da troca de bilhetes adesivos. É uma prática de letramento que usa a escrita como alternativa à interlocução, ou seja, há um sentido social significativo para a escrita estando contextualizada em uma situação real. O remetente tem um destinatário que realmente lerá o que foi escrito.

Bakhtin (1992, p. 290) argumenta que todo o enunciado procede de alguém e se destina a alguém e neste processo há sempre uma atitude responsiva ativa por parte do ouvinte que compreendeu a significação (linguística) do enunciado: “[...] ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante o processo de audição [...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”.

O referido autor ainda complementa sua argumentação quando afirma que todo enunciado, seja oral ou escrito, é um elo na cadeia da comunicação. O enunciado está sempre associado aos elos que lhe sucedem, pois a presença do outro indica um endereçamento do enunciado que terá continuidade. “[...] essas reações-respostas são marcadas pela alternância de sujeitos falantes, o que não deve ser encarado apenas como troca de turnos, mas como princípio constitutivo do enunciado, ou seja: o acabamento específico do enunciado é o espaço para a resposta” (DALLA ZEN, 2006, p. 59).

As contribuições de Bakhtin ajudam a compreender o processo da dialogicidade presente nos processos comunicativos do cotidiano. Pensando no exemplo que trago neste trabalho, posso estabelecer a seguinte relação Paloma inicialmente é *locutora*, pois dirige seus bilhetes (enunciados escritos) à colega Catarina. Esta os recebe, sendo, então, a *ouvinte*. Contudo, quando Catarina compreende que o que acabara de ler tem uma atitude responsiva, pois responde o bilhete (enunciado escrito) para sua amiga, torna-se *locutora*. Paloma, por sua vez, no momento em que recebe o bilhete, deixa de ser *locutora* e assume o papel de *ouvinte*.

Esses bilhetes têm características um pouco diferentes das do que foi escrito por Janice endereçado a André. Paloma escreveu os dois bilhetes em um adesivo autocolante e afixou no caderno de sua colega e amiga Catarina. Catarina fez o mesmo. Não optaram por escrevê-los na última página do caderno, talvez porque esse recurso é menos autorizado que o adesivo. Mesmo que seja subjetivo, o adesivo empresta ao caderno certa organização e capricho, sendo, então, permitido estar situado neste lugar.

Segundo John Kotre (1997 *apud* MIGNOT, 2005, p. 1) o caderno contém a memória autobiográfica, isto é, a “lembrança de pessoas, lugares, objetos, acontecimentos e sentimentos que fazem parte da vida de alguém”. O fato de Paloma ter deixado esses bilhetes

no caderno de sua colega evidenciam, de certo modo, que ela deseja deixar gravado na memória de Catarina lembranças de amizade, lembranças que, em algum momento, fizeram parte da vida dela. Conforme Mignot (2005), o caderno evoca um dos lugares autobiográficos mais significativos e comuns nas últimas gerações: a escola.

Certamente depois de alguns anos, quando Paloma e Catarina revisitarem seus cadernos, lembrarão através deles os cheiros, cores, sons, sabores, canções, cantigas de roda, atividades, professora, e claro, a amizade que tinham uma com a outra. Pode-se dizer que o caderno é o lugar onde as lembranças escolares residem.

A última página do caderno está sempre “correndo o risco” de ser arrancada, já o adesivo autocolante está (praticamente) livre dessa possibilidade. Talvez essas meninas desejem realmente obter outras lembranças do período escolar que não somente as atividades escolares. O caderno, além de escolar, é subjetivo e, fazendo parte de suas memórias autobiográficas, elas precisem imprimir nele outras inscrições mesmo sendo as “não autorizadas”. Ressalto que é justamente tais escritas que são delas e falam sobre elas. Falam sobre suas amigadas, por exemplo.

Há ainda outros aspectos a serem analisados nessas produções. Embora rompam com o uso estritamente escolar do caderno, as escritas carregam selos escolares bem demarcados. Tanto Catarina quanto Paloma escrevem com a letra cursiva e fazem uso da letra maiúscula e de algum tipo de pontuação mesmo que, em alguns momentos, não seja do modo convencional. Paloma desenha, em seus bilhetes, uma flor que se enquadra em um padrão escolar estereotipado. Esse desenho, de certa maneira, decora o bilhete, uma característica bastante valorizada pela escola.

5 OPS, SUMIU! O DESAPARECIMENTO DAS ESCRITAS “NÃO AUTORIZADAS”

Nesta seção, narro duas situações que envolvem o desaparecimento de algumas escritas “não autorizadas” durante o período em que observei a turma protagonista desta investigação.

A aluna Fernanda havia escrito, na última página do caderno, o endereço eletrônico de uma colega que precisou se mudar para outra região do país, tendo, assim, que deixar a escola. Para manter laços de amizade com sua amiga mesmo a distância, queria cadastrar o nome dela no seu grupo de contatos do *MSN Messenger*¹⁸. Para não se esquecer do endereço da amiga precisou anotá-lo. Aqui, pode-se perceber a escrita decorrente de um evento de letramento, com função de auxílio à memória. Considerando o propósito escolar do caderno, Fernanda não poderia realizar a anotação em meio às atividades escolares já registradas, a alternativa mais cabível seria fazê-la na última página; nesse momento, ela acabou rompendo com uma regra culturalmente estabelecida no contexto escolar. Para que eu pudesse obter a imagem da produção da menina, pedi permissão para registrar com a câmera digital o que havia escrito; com sua anuência, assim o fiz. Porém, ao chegar em casa e verificar tudo o que havia fotografado naquele dia, percebi a ausência da produção de Fernanda. Quando retornei à sala de aula, ainda na mesma semana, revisei o caderno de Fernanda e, para minha surpresa, a folha havia sido arrancada. Essa ação me possibilita estabelecer algumas ponderações, a primeira é a seguinte: Fernanda já cadastrou sua amiga no *MSN Messenger* e a escrita perdeu sua função; a segunda é que a escrita não é autorizada para estar no caderno e, portanto, precisa ser arrancada, não se pode deixar alguma marca ou vestígio de algo que não é permitido. Faço essa alusão porque, por exemplo, os primeiros conteúdos explorados nas páginas iniciais do caderno também perdem sua função com o passar do tempo. Geralmente a professora já realizou alguma prática avaliativa referindo tais conteúdos e a criança não precisará fazer algum tipo de revisão do que teoricamente já foi abordado e, assim mesmo, essas páginas não são arrancadas. Por quê? Ora, não são arrancadas porque formam um conjunto ou coletânea dos conteúdos programados para o ano letivo. Essas escritas são mais do que autorizadas, uma vez que são necessárias e essenciais para a composição de um

¹⁸ Cf. a enciclopédia livre online Wikipédia: “MSN Messenger é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. Ele permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos ‘virtuais’ e acompanhar quando eles entram e saem da rede”. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/MSN_Messenger. Acesso em: 09/06/2010.

caderno legitimamente escolar. Agora, já a escrita de um endereço eletrônico não é conteúdo escolar e, portanto, não poderá fazer parte deste artefato.

Descrevo, a seguir, outra situação interessante ocorrida, desta vez com Marcos, o menino que escreveu na contracapa do caderno a frase: “trarei bolo ou doce”. Quando perguntei a ele o que a frase significava, respondeu:

C: Na outra escola que eu estudava, a professora estava de aniversário e a turma ia fazer uma festa surpresa. Fiquei encarregado de trazer bolo ou doce e gravei bem aqui pra não esquecer. Esqueci de tirar.

Percebe-se que esta escrita, decorrente de um evento de letramento, também tinha como função o auxílio à memória. Solicitei a permissão do menino para registrá-la; com seu aceite, assim o fiz. Passados alguns dias, resolvi olhar o caderno de Marcos novamente e me deparei com um enorme adesivo afixado em cima daquela frase. Como na situação de Fernanda, algumas hipóteses podem ser lançadas, uma delas pode ser a de que a escrita perdeu sua função, por isso, poderia ser descartada; outra possibilidade é que, por ser uma escrita que não é culturalmente autorizada pela escola para estar contida no caderno, deveria, então, ser escondida pelo adesivo; ainda, o fato de eu ter olhado para o que Marcos escreveu pode ter acentuado mais ainda a transgressão que ele cometera. Destaco suas últimas palavras: “esqueci de tirar”. Essa fala denuncia, justamente, que aquela frase não poderia estar inscrita no caderno, levando-o a ocultá-la. Outro aspecto interessante para ser analisado é que os adesivos autocolantes são muito subjetivos e já fazem parte da maioria dos cadernos escolares infantis, pode-se considerar, então, que o uso deles é aprovado pela cultura escolar para estar incluído no caderno, até porque denota um certo capricho e cuidado com este suporte de escrita. Inclusive, Marcos tinha afixado pelo menos três adesivos que tratavam da copa mundial de futebol. O que pretendo destacar é justamente o fato de ter colado outro adesivo em cima da frase, talvez significando que o adesivo é permitido e, por isso, pode usá-lo para encobrir o que não é autorizado, a frase, que era de uso somente pessoal.

O caderno escolar é uma fonte sujeita, em sua elaboração, a uma série de regras que prescrevem o modo de usá-lo formalmente. As regras partem desde o uso do espaço gráfico até aos tipos de exercícios, textos, desenhos ou ilustrações que estarão contidas em suas páginas. Com base nisso, é possível afirmar que o caderno é uma fonte disciplinada, regulada

e normalizada, restando, por conseguinte, pouco espaço para livre iniciativa pessoal ou subjetiva.

Conforme considera Certau (1994), os indivíduos constroem modos de proceder que compõe uma rede de antidisciplina. Conhecer a forma como a escola propõe o uso dos cadernos dá aos alunos as informações necessárias para que eles, de modos diferenciados, encontrem formas para transgredir. Fica evidente que, à medida que os alunos apropriam-se das normas de uso do caderno, passam, também, a vislumbrar formas variadas de rompê-las, imprimindo, nesse artefato, marcas identitárias. Desse modo, ampliam o uso do caderno: o que antes era somente escolar, agora passa a assumir múltiplos usos. Certau (1994) ainda argumenta que os praticantes da vida cotidiana desenvolvem ações e buscam novas alternativas para o uso de regras com os produtos que convivem, manipulando-as ao seu modo, mesmo que quase de maneira invisível ou marginal.

Nesse momento, retomo ao leitor algumas considerações que realizei na seção analítica deste estudo. Considero todas as escritas como parte integrante de eventos de letramento. Devido as suas recorrências, tornam-se práticas de letramento: contudo, são práticas de letramento “não autorizadas” na medida em que ficam à margem dos olhares da escola. Street (2003) afirma que há tipos de eventos e práticas de letramento que, em diferentes contextos, são considerados marginais ou menos importantes, sendo então contestados. Kleiman (1995, p. 20) aponta que a escola é a principal agência do letramento, pois se encarrega de “introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. A autora ressalta que esta instituição “preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização [...]”. Com isto quero explicitar que as práticas abordadas neste trabalho de conclusão de curso são de caráter social, pois, em todas elas, o material escrito foi utilizado pelas crianças com uso efetivo em contextos e situações que demandavam seu uso. Penso que mesmo a escola sendo uma das principais agências de letramento não consegue dar conta de observar e valorizar todas as práticas e eventos que ocorrem em função da multiplicidade que se apresentam. Acaba, então, dedicando seu olhar para as que partem de iniciativa pedagógica.

6 É HORA DE FECHAR O CADERNO?

Nesta seção, retomo alguns aspectos significativos que foram tratados no decorrer deste trabalho e estabeleço relações com as perguntas de pesquisa propostas na abertura da primeira seção, tecendo, então, últimas (provisórias) considerações e apontamentos.

Tendo como objeto de investigação as escritas na última página do caderno, decorrente da minha inserção no ambiente escolar, questioneimei-me: que funções essas escritas exercem tanto para o autor quanto para o interlocutor a que se destinam? A partir da recorrência de tais escritas e com base em suas funções, que práticas de letramento estão sendo adotadas pelas crianças?

É possível refletir sobre essas questões, ponderando, inicialmente, que a inscrição das escritas no artefato caderno sugere uma transgressão à norma cultural escolar: no referido suporte, as escritas tipicamente escolares são permitidas e consideradas legítimas, enquanto que as “outras”, por estarem desvinculadas das solicitações pedagógicas, acabam ficando marginais a muitos olhares. Muitos olhares? Sim, aos olhares da professora, dos familiares ou responsáveis, de pesquisadores, entre outros. Em outras palavras, justamente por não se lançarem olhares a estas escritas é que não se torna possível perceber os múltiplos significados que elas apresentam.

As escritas, naquele lugar localizadas, possibilitaram a (res)significação do uso do caderno. Este artefato deixou de ter um caráter estritamente escolar e passou a conter marcas e/ou traços identitários dando lugar às escrituras pessoais. O caderno passou a assumir características de uma agenda, de um bloco de recados ou anotações, espaço para produção de texto de iniciativa pessoal, enfim, múltiplos usos. Com isto, é possível perceber que as crianças se apropriaram e reinventaram o uso desse artefato de modo pessoal e particular. As crianças também fizeram uso furtivo do caderno, ou seja, secretamente imprimiram nele essas escritas, de modo que romperam com as regras culturalmente estabelecidas sobre a maneira adequada e recomendada de organizá-lo.

Com base nos diálogos estabelecidos com as crianças que deixaram vestígios de escrituras “não autorizadas” em seus cadernos, pude estabelecer algumas associações com as funções que cada escrita desempenhou. Conforme o já exposto na quarta seção deste trabalho, as funções foram categorizadas da seguinte maneira: mnemônica, de fruição, com valor afetivo e conteúdo afetivo com fins de interlocução. Cada uma delas, de certa forma, aponta indícios das práticas de letramento adotadas pelas crianças, visto que essas práticas estão

vinculadas às referidas funções. Dentre todas essas últimas, destaco o uso da escrita como instrumento a serviço da memória, pois foi a mais recorrente. Das dezoito escritas fotografadas, dez delas envolviam tal função. As crianças fizeram o uso social da escrita, usando-a para atender fins específicos em contextos diversos. Apropriaram-se que a escrita pode ser utilizada como ferramenta de auxílio à memória, que pode também comunicar ou informar algo a alguém, além de propiciar prazer e divertimento.

Nesse momento, se faz necessário encerrar esse trabalho, no entanto, ainda penso que não é hora de fechar o caderno. Há ainda infinitas possibilidades de visibilizar escritas “não autorizadas” nesse suporte de escrita. Há indefinidos aspectos sobre essas escritas que se mostram interessantes e instigantes: a frequência com que são realizadas e inscritas no caderno, recorrências ou rupturas dessas práticas, os temas, os sentimentos, as histórias, os modos alternativos de romper com o uso do artefato cultural caderno, quem escreve, as motivações de quem escreve, a quem as escritas são dirigidas, que funções as mesmas desempenham.

Neste fechamento, tenho a plena sensação de que só comecei. Muitos aspectos ainda ficaram por dizer e fazer; com pesar, preciso finalizar. Todavia, espero não ter deixado as escritas “não autorizadas” e o caderno “em um canto qualquer”¹⁹.

¹⁹ Música e letra de Toquinho e Mutinho, Caderno.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória: entre o oral e o escrito. In: **História da Educação (Associação Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação-ASPHE)**. Pelotas: Editora da UFPel, v. 1, n. 1 abr/semestral, 1997, p. 131-146.
- BRASIL, Resolução nº196, 1996. **Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos**, Conselho Nacional de Saúde, 12 de novembro de 1996.
- CAMINI, Patrícia. A produção cultural da escrita disciplinada: promessas contemporâneas da caligrafia escolar. In: **XV Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**, 2009, Caxias do Sul. Anais do XV Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. São Leopoldo: Casa Leiria, 2009. v. 1. p. 1-15.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DALLA ZEN, Maria Isabel H. **“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”**: práticas culturais em narrativas escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- COSTA, Jociane Rosa de M. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 85-116.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000, p. 13-36.
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-22.

COSTA, Marisa Vorraber. O diálogo entre a ciência e o mundo – uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 139-153.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003.

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

FERREIRA, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FURNARI, Eva. **O amigo da bruxinha**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural**. In: Educação & Sociedade, abr, ano XXIII, n. 78, p. 143-167, 2002.

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

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP, n.1, jan/jul, 2001, p. 115-141.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 15-61.

LE GOOF, Jacques. História e memória. In: **Enciclopédia Einaudi**, vol.1 Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1984.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 143-189.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado das letras, 2001, p.23-50.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 9-13.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Um certo objeto-memória: apontamentos sobre cadernos escolares. In: **Seminário Internacional: As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia**. III, 2005. Rio de Janeiro. Anais. UERJ, 2005, p. 1-14. Disponível em <http://www.labeduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig.pdf>. Acesso em: 03/06/2010.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, dez., vol. 23, n. 81, 2002, p. 143-160. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 de maio de 2010.

STEPHANOU, Maria. **Seminário de Orientação: cadernos escolares**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. (Comunicação oral).

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, New York: Teachers College / Columbia University, may, v. 5, n. 2, 2003, p. 77-91. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 10 de abril 2010.

STREET, Brian. O que há de "novo" nos Novos Estudos do Letramento? Abordagens críticas do letramento na teoria e na prática. In: **Current Issues in Comparative Education**. *New*

York: Teachers College/Columbia University. May, v.5, n.2, 2003, p. 77-91. Tradução: Ricardo Uebel.

TOQUINHO; MUTINHO. Caderno. In: **A luz do solo**. 1985.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 490 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Crhystina Venancio. (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 15-33.

VIÑAO, Antonio. A modo de prólogo: Refugios del yo, refugios de otros. In: MIGNOT, Ana Chystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Refúgios do eu: educação, história, escritura autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 9-15.

FONTES CONSULTADAS

Enciclopédia Livre Wikipédia – <http://pt.wikipedia.org>

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido**Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO INFANTIS****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

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

Para isso, será realizada, no ambiente escolar, uma coleta de dados através de observações dessas práticas de letramento bem como entrevistas com as crianças cujas famílias se dispuserem a participar deste estudo. Nestes momentos, serão realizadas gravações de voz e de imagem.

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

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

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso entrar em contato com a pesquisadora Mariana Venafre Pereira de Souza através do telefone 81547385 ou com sua orientadora Prof^a. Dr^a. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone 3308-4189.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora
Mariana Venafre Pereira de Souza

Assinatura da Professora Orientadora
Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____/____/____