

ALFABETIZAÇÃO E APLICATIVOS DE TROCA DE MENSAGENS

LITERACY AND MESSAGING APPLICATIONS

Sônia de Oliveira Santos

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP/Marília)
soniliver@hotmail.com

Dagoberto Buim Arena

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP/Marília)
dagobertobuim@gmail.com

Resumo: O artigo analisa diálogos orais e escritos registrados em *prints* (imagens capturadas) de telas, no período de alfabetização, entre uma criança, pesquisadores e interlocutores, por meio do aplicativo *WhatsApp*, para compreender gestos e atitudes. A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual em Marília, São Paulo. O pressuposto é que a apropriação da linguagem escrita pode ser feita pelo uso do teclado com a inscrição de caracteres na tela. Nesse processo as unidades gráficas, constitutivas dos enunciados, desempenham funções que não são as de representações sonoras. As conclusões indicam que as crianças, quando escrevem e leem em relações diretas com o Outro, por meio do aplicativo, compreendem a natureza e a função sociocultural da linguagem escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. *WhatsApp*. Teclados. Diálogos.

Abstract: The article analyzes oral and written dialogues recorded in screen prints (captured images) in the period of literacy, between a child, researchers and interlocutors, through the *WhatsApp* application, to understand gestures and attitudes. The research was conducted at a State School in Marília, São Paulo. The assumption is that the appropriation of written language can be done by using the keyboard with the inscription of characters on the screen. In this process, the graphic units, constituent of the statements, perform functions other than those of sound representations. The findings indicate that children, when writing and reading in direct relationships with the Other, through the application, understand the nature and sociocultural function of written language.

Key words: Literacy. *WhatsApp*. Keyboards. Dialogues.

Introdução

A história da escrita é uma história de relação entre um sistema gráfico e seus suportes, inventados por escribas à procura de seus leitores e por especialistas em tipos de materiais de gravação. Apesar de haver inúmeros suportes nos quais são registrados os escritos humanos, dois deles são atualmente muito comentados em razão de sua disputa, principalmente no período de alfabetização: o papel e a tela eletrônica. Mesmo com a transformação acelerada dos costumes culturais de escrever e de ler, os atos aparentemente iniciais de aprender a escrever e a ler ainda repousam sobre o suporte papel, guiados por dois instrumentos manipuláveis pelos dedos: o lápis e a borracha. Há, por essas razões, cenários e perguntas intrigantes.

As crianças não esperam atingir o estatuto de alunas para poder aprender a escrever e a ler. Elas já querem fazer isso com o estatuto mesmo de crianças, em casa, nos ambientes familiares, nas bibliotecas ou em ambientes em que predominam as atividades de jogo. Antes de receberem o papel social de escolares, já usavam dedos e teclas em vez de lápis e borracha para escrever. Elas invertem o princípio de que é preciso, primeiramente, aprender a escrever, isto é, a supostamente estabelecer tecnicamente as relações gráfico-fonêmicas, para somente então enveredar para os caminhos do ato de escrever e do ato de ler.

Quais seriam, então, os comportamentos intelectuais de alunos diante dos teclados que trazem todas as letras e suas formas e, ainda mais, a possibilidade de sua inscrição na tela com a escolha das fontes oferecidas pelos bancos de dados dos aplicativos? Não haveria com eles mais a necessidade vital e única de a criança aprender a mover o lápis com as mãos, nem a de procurar em sua memória a figura da letra escolhida, porque elas estão ali, diante dos olhos. E pode ser que a criança, instruída de modo diverso do preconizado pelo fonocentrismo, deixe de procurar primeiramente o fonema para depois encontrar a letra. Os sentidos da escrita em construção pela criança orientam as escolhas das letras diretamente sem que tenham a obrigação de se submeter à composição de elementos sonoros. Nos teclados, além de letras, há sinais, números, teclas de espaço, *emoticons*, todos com funções próprias dentro do sistema gráfico.

Por essas razões, este artigo analisa dados de uma pesquisa que tem algumas premissas como referência: 1. A apropriação da linguagem escrita pode ser feita por enunciados, com o uso do teclado como ferramenta de inscrição de caracteres em suportes em telas, com a primazia das unidades gráficas constitutivas desses enunciados; 2. A aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever é concebida como atos culturais em permanente evolução histórica; 3. Há relevantes funções gráficas de caracteres, e das letras como caracteres, na construção dos enunciados.

Para local de realização da pesquisa, foi eleita uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Marília, São Paulo. Nessas ações de pesquisa, as crianças oriundas dessa escola se apropriaram da escrita em atos reais de linguagem, pelos quais elas e seus interlocutores compuseram uma rede de trocas verbais.

As crianças trocaram mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, por meio de celulares pertencentes aos pesquisadores. O pesquisador orientava e coordenava as atividades de uma criança em situação de troca com a outra, ou com um adulto. O objetivo era promover a apropriação da linguagem escrita por crianças com o uso de tecnologias emergentes em situações reais de uso da linguagem escrita. Os diálogos mantidos entre crianças e pesquisadores, o resultado de algumas telas e os registros dos diálogos entre criança e o Outro a quem ela dirigia seus enunciados pelo aplicativo *WhatsApp* foram gravados no próprio dispositivo e, em seguida, transcritos; no final, foram substituídos os nomes reais das crianças por nomes fictícios.

Do ponto de vista teórico, parte-se do princípio de que a linguagem escrita, compreendida como um instrumento histórico, social e cultural, encontra no teclado virtual um extraordinário recurso para sua aprendizagem, porque as crianças entram diretamente em diálogo com seus interlocutores, isto é, com o Outro em situação extraverbal de natureza dialógica. Para a elaboração deste artigo, foram selecionados alguns diálogos e telas resultantes das relações entre uma pesquisadora, a criança Marcela e os seus interlocutores. A exposição foi organizada com os seguintes tópicos: A consciência de tela; Os caracteres e a construção de enunciados na tela do celular; Os ensaios de Marcela: a tela, o banco de dados do teclado e a escolha de caracteres; e, por fim, a Conclusão.

A consciência de tela

A revolução tecnológica provocou mudanças significativas em diferentes esferas da sociedade, alterou as práticas culturais e, no campo da linguagem, modificou os modos de inscrição dos caracteres nos suportes, e, por essas razões, os modos de pensar do homem foram profundamente reconfigurados. Em virtude desse desenvolvimento frenético, foi preciso ensaiar a revisão do papel como suporte, dos instrumentos de inscrição da linguagem verbal e da própria linguagem em seu processo de apropriação pelos homens, especificamente, pelas crianças.

Estudiosos franceses têm se dedicado ao estudo dessas relações entre escrita, suportes e tecnologia. Entre eles, destaca-se Souchier (1996, p. 106, tradução nossa), para quem “estamos testemunhando diferentes tipos de modificações, principalmente sobre a materialidade e os suportes do ato e das práticas de escrita, sobre os parceiros de escrita, sobre a divisão do trabalho, sobre os

tempos, o espaço e a difusão da escrita.” As discussões sobre essas modificações não são recentes, pois os mais variados suportes, criados e utilizados pelo homem no decorrer da história, trazem marcas importantes para compreensão da cultura de uma determinada época e revelam os modos diversos de inscrição da linguagem escrita, como a que vive a humanidade neste final da segunda década do século XXI.

Desde o uso da pedra, do papiro, do pergaminho até o suporte digital, houve longos períodos de transformações dos modos de inscrição da linguagem escrita. Anteriormente à utilização do papiro, as inscrições eram feitas sobre tijolos de barro, peles de animais, folhas de plantas e cascas preparadas. O papiro como suporte foi criado por volta do ano 3.000 antes de Cristo e por muitos séculos permitiu o registro da linguagem verbal escrita até a criação do pergaminho, matéria feita com peles de cabra e de carneiro, utilizado no ocidente até o final da Idade Média. Para receber a escrita, ele passava por um processo até ficar com uma superfície lisa e, diferentemente dos suportes anteriores, era possível que o texto fosse deletado com alume para a inscrição de um novo. Nessas condições, o pergaminho recebeu o nome de *palimpsesto* e se tornou uma tela, como fora antes o papiro, a cerâmica, os ossos e o casco da tartaruga. O homem já desenvolvia a consciência da tela por meio dos suportes e dos modos de inscrição da escrita. O pergaminho teve grande importância no registro de documentos e foi utilizado até a invenção do papel fabricado com trapos na Europa (DONATO, 1951). Assim como alguns textos eram raspados para a inserção de novas inscrições, a escrita na tabuleta de cera era também efêmera, como é hoje a feita na tela, porque os escritos, de acordo com Chartier,

[...] não são todos feitos para durar. Entre a Idade Média e o século XVIII, diferentes objetos deram suporte a escritas destinadas a ser apagadas, assim que fossem transcritas ou se tornassem inúteis. É o caso das tabuletas de cera, empregadas durante toda a Idade Média para a composição de textos que, em seguida, eram copiados para o pergaminho. Isso também ocorre, na Idade Moderna, com outras “tabuletas” compostas de pequenas superfícies recobertas por uma camada de material que permite apagar o que estava escrito e anotar, no mesmo instante, sem pena nem tinta, mas com estilete de metal ou plástico resistente, um desenho ou um pensamento, uma fala, alguns versos ou uma carta. (CHARTIER, 2007, p. 19).

Historicamente, diversos objetos foram utilizados como suportes para a inscrição e para a circulação da linguagem escrita, uma vez que ela não pode ter existência isolada de seu suporte. A invenção e a utilização dos diversos suportes fixos ou móveis acompanham a história da humanidade, e eles foram escolhidos de acordo com o grau de importância dado às mensagens inscritas.

Em sua origem, a linguagem escrita foi direcionada para os olhos, portanto, os sentidos eram construídos por meio de sinais visuais e não fonológicos. A oralidade e a escrita encontravam-se em um terreno comum: o da construção de sentidos, mas não no da materialidade, porque os sons são endereçados para os ouvidos e as marcas gráficas para os olhos. O vínculo entre palavra sonora e palavra grafada parece não estar na relação fonema/grafema ou vice-versa, porque eles são, do ponto de vista material, elementos distintos. O que há de comum entre elas são os sentidos, não a materialidade. São eles que estabelecem os vínculos estreitos entre uma palavra sonora e uma palavra gráfica. Os sentidos se encontram na mente do ouvinte e do leitor que os unem. De acordo com Christin, “A escrita nasceu da imagem e, seja qual for o sistema selecionado, o do ideograma ou do alfabeto, sua eficácia resulta apenas dela [...]” (CHRISTIN, 1995, p. 7, tradução nossa), ou seja, a linguagem escrita não é mera representação da linguagem oral nem seus elementos submetem-se aos elementos da oralidade, porque a centralidade de seu vínculo localiza-se nos sentidos.

Esse modo de lidar com a escrita se intensificou com a tecnologia digital, uma vez que o uso da tela como suporte traz o conceito que Christin (2009) chama de *pensamento de tela*, contrapondo-se, desse modo, às ideias dos defensores do método fônico, e à exagerada importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a apropriação da linguagem escrita. Para Christin, “O pensamento de tela precedeu à invenção do simbolismo gráfico, pois foi esse pensamento que o tornou possível; mas difere tão profundamente na medida em que suas categorias são totalmente estranhas às da linguagem verbal.” (CHRISTIN, 2009, p. 8, tradução nossa). Esse conceito abordado por Christin é definido por Foucambert (1998) e assumido por Bajard (2007, 2016) como “consciência gráfica”, pela qual se percebe o real vínculo entre os caracteres e os sentidos na composição do signo gráfico, ou seja, a escrita se desloca de um sistema alfabético, assim gestado na sua origem, para uma linguagem ideográfica, conforme os olhos de quem lê ou escreve. A sua apropriação não seguiria, por essa razão, os princípios de sua criação, mas os princípios do estágio em que a linguagem se encontra no desenvolvimento da cultura humana, seja qual for a época. Para Foucambert, pela “descoberta do escrito e pelo esforço em aprender a utilizá-lo, a consciência linguística vai enriquecer-se com uma nova moldura, a consciência gráfica, que a transforma completamente” (FOUCAMBERT, 1998, p. 128) e, para Christin,

Não é porque os sistemas alfabéticos e ideográficos tendem a se assemelhar formalmente que podemos acreditar que somos autorizados a confundi-los e, acima de tudo, não é porque o signo escrito apareceu, em um e outro sistema, vinculado tanto a sua encarnação visual quanto ao seu valor fonético, que deve ser considerado como independente de seu suporte. (CHRISTIN, 2009, p. 185, tradução nossa).

Cabe ressaltar que a linguagem gráfica, composta por um conjunto de caracteres que ultrapassa o conjunto de letras-caracteres, estabelece, talvez mínima, relação com o sistema fonográfico, porque “[...] a escrita ocidental não é puramente alfabética, [e] o homem recupera, na era digital, pelas telas, essa sua consciência durante tempos ofuscada.” (ARENA, 2015b, p. 165). Portanto, inserida em um mundo altamente gráfico, a criança, no momento de apropriação do ato de escrever, trabalha com todos os caracteres e não somente com as letras do alfabeto.

Apesar de considerar a importância do suporte para a inscrição do enunciado na apropriação da linguagem escrita, este trabalho não tem a intenção de destacá-lo, mas “[...] quem inscreve um enunciado em um suporte faz dele um objeto por meio do qual cria sentidos e o coloca em uma rede de relações axiológicas.” (ARENA, 2015b, p. 160). Visto desse modo, os suportes são constituintes dos enunciados e são utilizados pelo homem no processo ininterrupto de criação de sentidos.

Os caracteres e a construção de enunciados na tela do celular

Os enunciados, considerados como uma totalidade de sentidos (BAKHTIN, 2016), inscritos em telas do celular, constituem-se diálogos, cujas marcas, deixadas pelo sujeito que escreve, desvelam as escolhas dos sinais gráficos, ou seja, dos caracteres, como as letras, os espaços, os pontos, as letras articuladas a pequenas marcas consideradas acentos, o sinal *til*, entre outros necessários para o registro da escrita em português. Os acentos gráficos perdem com os teclados virtuais a sua identidade de acento vinculado à pronúncia, e passam a compor com a letra que os recebe um novo caractere com identidade própria, de natureza gráfica, em vez da sonora que anteriormente o definia. Para Bajard e Arena,

Os duelos clássicos entre as unidades iniciais de construção da escrita – ou fonemas ou letras ou sílabas ou palavras – nunca tomaram em consideração os caracteres, nascidos com os estudos tipográficos, atualmente alojados nos teclados. Os caracteres, considerados portadores silenciosos de sentido, unidades na construção do discurso, remetem a atenção para outras unidades, para os enunciados da língua escrita, criados pelos atos culturais do homem. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 255).

Os múltiplos caracteres do teclado virtual são elementos técnicos, mas, uma vez inseridos em uma palavra, ou em um enunciado, tornam-se unidades plenas de sentido, porque fazem parte do todo, isto é, do enunciado verbal

escrito. Vigotsky define unidade de sentido como “[...] um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo, e concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VIGOTSKY, 2009, p. 8). Portanto, as unidades são partes vivas e indecomponíveis dos enunciados e o caractere é “[...] a menor unidade visual capaz de provocar uma mudança de significado [...]” (BAJARD, 2016, p. 218-219, grifos do autor). Desse modo, no processo de apropriação da linguagem escrita, os enunciados se materializam com as palavras e são construídos com auxílio das unidades e de uma infinidade de caracteres com funções específicas no interior da linguagem gráfica, considerados, deste ponto de vista, como unidades de natureza visual (BAJARD, 2006).

Os ensaios de Marcela: a tela, o banco de dados do teclado e a escolha de caracteres

Os dados aqui discutidos foram gerados durante a troca de mensagens via *WhatsApp* entre Marcela (nome fictício), de 6 anos, e Kátia, de 30 anos. Para compreensão do processo de escrita, também serão utilizados os diálogos da menina com uma pesquisadora no momento de construção dos enunciados. O diálogo transcrito abaixo se deu entre Marcela e Kátia no dia 02 de maio de 2017. A criança frequenta o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual, mora em um bairro localizado na zona oeste de Marília. Kátia possui graduação em Ciências Sociais pela UNESP, trabalha como professora nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia na rede pública estadual e mora na cidade de São José dos Campos, São Paulo. Em virtude da distância existente entre as interlocutoras, o relacionamento se deu apenas por meio das mensagens trocadas. Os diálogos registrados nas telas do aplicativo, mantidos entre a aluna e seu interlocutor por meio do aplicativo, foram enviados via e-mail, graças a uma ferramenta do *WhatsApp*, para a pesquisadora, e dessa forma ficam gravados no programa *Word* do *Windows*, para serem analisados posteriormente. O princípio que orientava o diálogo na troca de informações sobre a escrita era o de evitar a busca da relação fonema/grafema, porque isso a escola sempre fez e faz. Apesar de a pesquisadora e a criança estarem impregnadas por essa visão hegemônica, a intenção era a de remeter a criança para a construção de sentidos na linguagem escrita por meio de caracteres gráficos, negociando os sentidos pelo enunciado sonoro, sem considerar esses caracteres como letras que estivessem a serviço de um fonema. Essa conduta parecia libertar a criança das tentativas de encontrar regras confusas no mundo da ortografia. A fonte seria o mundo gráfico do banco de dados do teclado, em vez do mundo sonoro.

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento de signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. (GERALDI, 2013, p. 15).

A palavra no diálogo não está imobilizada, mas em movimento e em embate com as palavras alheias. Por essa razão, Marcela se apropria não de palavras, mas de enunciados com sentidos e com toda a gama de nuances axiológicas próprias do signo ideológico, na concepção de Volóchinov (2017), porque a “palavra em movimento reflete as mudanças sociais, as mudanças de pensamento dos homens e ao mesmo tempo se modifica por sua natureza instável, como se fosse um sensor altamente antecipador do enunciador.” (ARENA, 2010, p. 176). Portanto, a linguagem “a ser apropriada pelo aluno não é, deste modo, a mesma em cada momento, porque a palavra grávida de ideologia se transforma, porque o professor e os alunos se transformam com ela e por ela.” (ARENA, 2010, p. 176).

Na escrita da mensagem por Marcela (fig. 1), os sentidos foram criados na relação com Kátia, ou seja, em uma situação real de troca verbal. Portanto, os signos foram criados no útero de situações extraverbais da vida cotidiana que sustentam a troca verbal escrita. De acordo com Bakhtin (2016), a língua possui um arsenal de recursos lexicais, morfológicos e sintáticos, mas somente no todo do enunciado possui direcionamento real, porque “[...] o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2016, p. 69, grifos do autor). É nesse movimento de escrita para o Outro que aos poucos a criança compreende a linguagem gráfica e aprende realmente a escrever, isto é, a trocar sentidos e fazer, progressivamente, o registro em direção à forma convencional do signo. Na situação abaixo, a pesquisadora ensina Marcela a inscrever seus primeiros enunciados endereçados a Kátia.

P – Vamos começar a conversar com ela? Vai começar falando o quê?

Marcela – Oi.

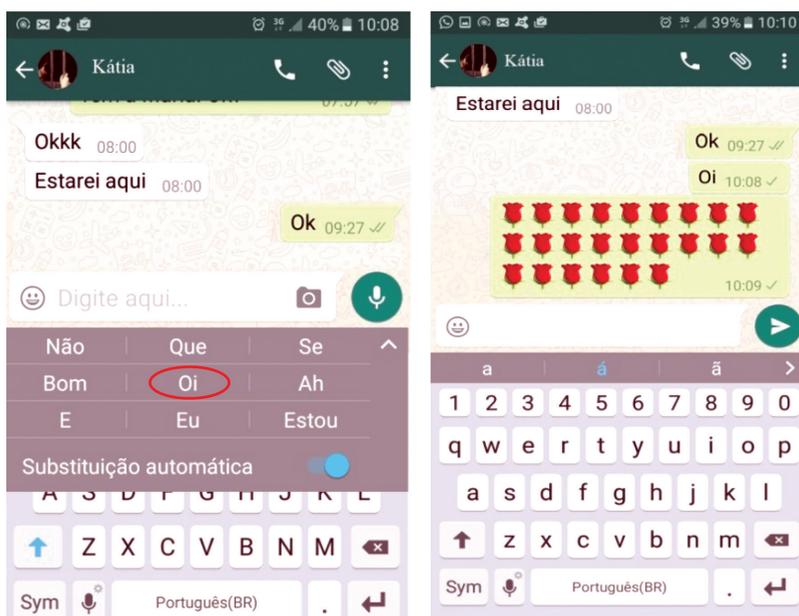
P – Como que é a (palavra) *oi*?

Marcela – A (letra) *O* com acento.

P – Vê se já tem a (palavra) *Oi* pronta. A palavra *Oi* começa com que letra?

Marcela – Oi.

P – Essa é a *Oi*? (Mostrando o banco de dados do teclado do celular) (Diálogo 02-05-2017).

Figura 2 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017

Fonte: Tela do aplicativo *WhatsApp*

A pesquisadora direciona a atenção de Marcela para as formas gráficas que aparecem no banco de palavras e aponta a forma gráfica do signo desejado (fig. 2). Os dispositivos digitais, especificamente os celulares, além de terem disponível o teclado com todos os caracteres necessários para a escrita de enunciados, contêm algoritmos de previsão de palavras que auxiliam a escolha de letras, palavras e expressões para a inscrição dos enunciados na tela. Ao escrever com apoio do banco de dados, a criança tateia possibilidades de inscrições de seu enunciado sem a necessidade de memorização das letras do alfabeto, uma vez que as palavras, juntamente com todos os caracteres que compõem a linguagem gráfica, estão visíveis no teclado. Em relação a isso, Arena e Arena destacam que

Enquanto o teclado assume a missão de trazer para a tela os sinais para serem escolhidos por quem escreve, a mente humana, liberta do jugo da memorização, pode se dar ao prazer de refletir, de pensar, de decidir e de oferecer aos polegares o prazer de tocar os caracteres, porque desde a máquina de escrever até o teclado físico sua ação fora secundária, isto é, tinha apenas o papel de tocar a barra para criação do espaço em branco. (ARENA; ARENA, 2016, p. 246).

Esse modo de escrever na tela modifica a relação que a criança tradicionalmente teria estabelecido com a linguagem escrita, porque as atividades do pensamento têm primazia em relação ao domínio das questões técnicas da língua. Sem a preocupação com a memorização, a mente ganha liberdade para

pensar, refletir e tomar decisões que também e primordialmente constituem o ato de escrever e de inscrever os enunciados. Nessa situação, os enunciados são materializados com apoio dos instrumentos digitais para atender à necessidade de diálogo com o Outro.

Em outro momento durante a troca de mensagens com Kátia, Marcela escreve o enunciado *É a Marcela Clara*, inscrito na tela como *L a Marcela Clara* (fig. 3). Ao ser indagada a respeito do uso do espaço entre os dois nomes, ela responde que *Marcela* e *Clara* são nomes distintos, apesar de juntos a identificarem.

Marcela – Acabei. Posso mandar?

P – O que você escreveu? *É a Marcela Clara*. Como que é a (a letra) *É*?

Marcela – *É a L*?

P – *É a Marcela*. Cadê a *A*?

Marcela – Espaço.

P – Por que você deu espaço?

Marcela – Depois de *Marcela Clara*?

P – *É*.

Marcela – Porque são dois nomes.

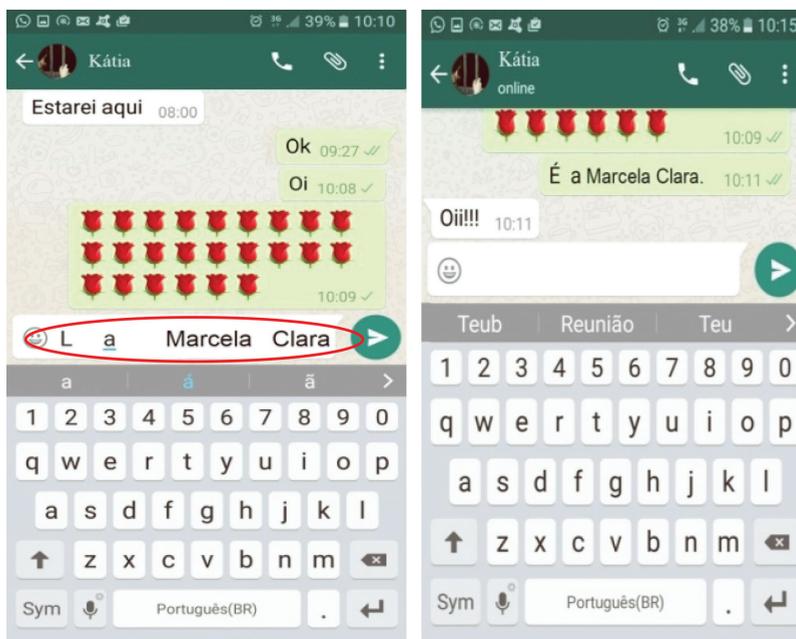
P – Só que a *É* é essa aqui. Aperta aqui e segura. *É* essa primeiro. *É a Marcela* ponto final aqui.

Marcela – Por que o pontinho final?

P – *É* para dizer que finalizou. O que ela escreveu?

Marcela – *Oiii*. (Diálogo 02-05-2017).

Figura 3 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

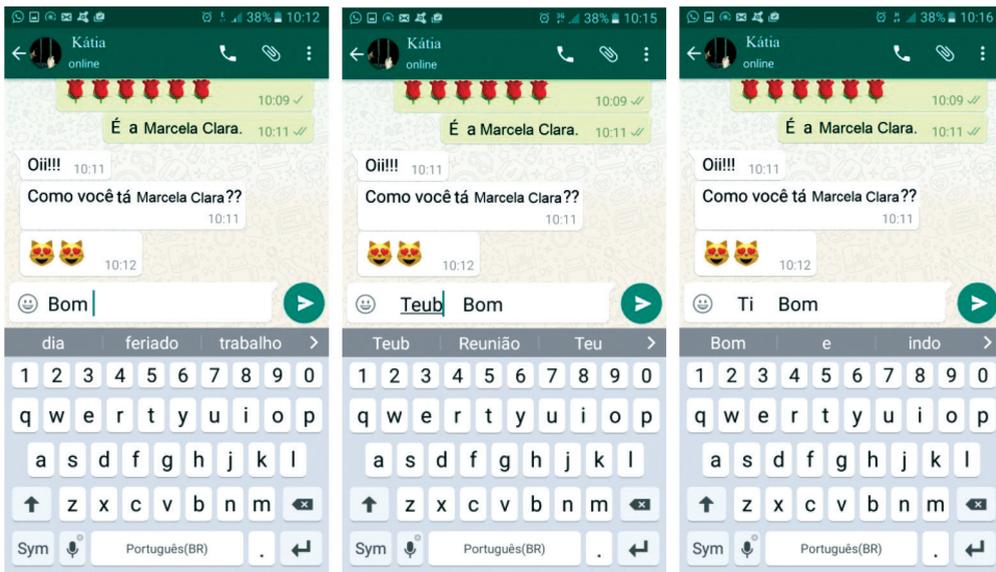
Marcela conhece a configuração visual do seu nome, portanto, o que chama a atenção nesse episódio é a inserção do espaço em branco entre a forma verbal Ê e o artigo definido *a*. Apesar de desconhecer a grafia correta dessas palavras, já que inscrevera *L* e *a* para *é* e *a*, demonstra conhecimento sobre a função do espaço em branco. Ao inserir os espaços em branco em seus escritos, aos poucos se apropria do conceito de palavra, da palavra gráfica e da palavra como signo ideológico, uma vez que os intervalos gráficos não correspondem aos

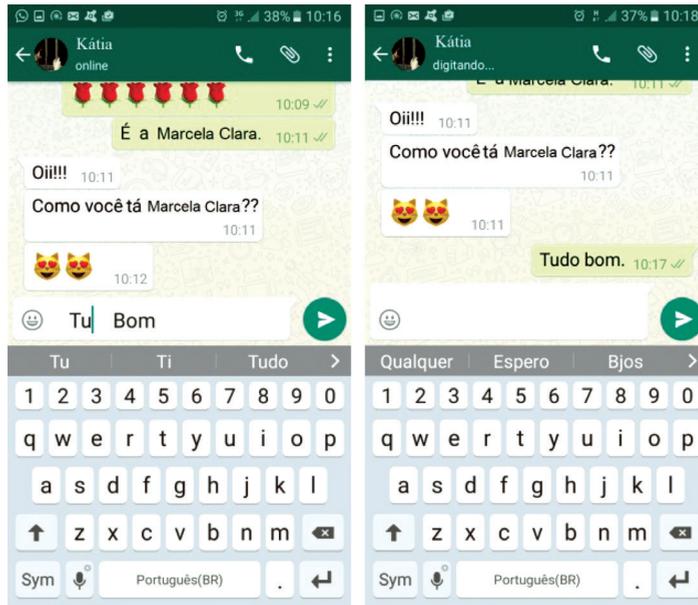
Intervalos sonoros da oralidade; têm vida própria e são eles os indicadores visuais responsáveis que orientam a criança na elaboração do conceito de palavra ainda rarefeito e impreciso na oralidade, do mesmo modo que são eles os responsáveis por indicar os limites e as imprecisões das relações fonêmicas e grafêmicas. (ARENA, 2015a, p. 58).

O espaço em branco não mantém nenhuma relação com a oralidade, mas é responsável por orientar as crianças para a formação do conceito de palavra, que só tem função e visibilidade na construção do enunciado, jamais fora dele. A tecla maior nos dispositivos digitais pertence ao espaço em branco, e, na tela acima, juntamente com a tecla de formação de maiúsculas e minúsculas, cuja forma gráfica não incorpora nenhum valor sonoro, produz uma diferença de sentido em um nome próprio (BAJARD, 2006). A tecla do espaço em branco passa, portanto, a ser utilizada por Marcela desde seus primeiros ensaios.

Na escrita na tela, a sequência em que as palavras são inseridas no enunciado construído por ela não se dá de modo linear, porque as palavras são organizadas e reorganizadas, conforme pode ser observado nos *prints* das telas abaixo.

Figura 4 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017





Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

O modo de inscrição dos enunciados e de escolhas das palavras não se dá de forma linear como parece acontecer quando a criança utiliza o suporte papel, porque o uso dos instrumentos digitais promove uma ruptura nessa suposta linearidade de inscrição da linguagem escrita e altera, por isso, o modo tradicionalmente esperado de uso, de apropriação, e de inscrição. Na escrita do enunciado *Tudo bom* (fig. 4) em resposta ao enunciado *Oi, como você está, Marcela Clara?*, ela pergunta para a pesquisadora se há no teclado a letra *b* com acento.

P – Oi, como você está, Marcela Clara?

Marcela – be be bem não está errado. Só tem um tipo de B, não tem outro tipo de B, não? Não tem B com acento?

P – B com acento? Para ficar como?

Marcela – Para ficar ... aqui pronto.

P – Você escreveu quase certo, você colocou bom.

Marcela – Tudo bom. (Diálogo 02-05-2017).

Provavelmente pensara no sinal *til* para escrever *bom*, influenciada pelo seu modo de pronunciar, possivelmente, *bão*. Porém, logo isso foi descartado ao visualizar a palavra *bom* no banco de dados. A sua referência passou a ser a forma gráfica em vez da representação sonora baseada em sua pronúncia típica da região de Marília, onde mora. Em seguida seleciona a palavra inteira e a insere em seu enunciado (fig. 4). Esses movimentos e decisões de Marcela permitem

concluir que a escrita na tela com apoio do teclado virtual e do banco de dados possibilita que ela compreenda a existência de muitos caracteres que não estão relacionados à fonologia. Ela toma suas próprias decisões ao escolher a palavra *bom* em vez de *bem* proferida anteriormente e retomada pela pesquisadora: “Você escreveu quase certo, você colocou *bom*”. Mesmo diante dessa sugestão, Marcela assume a posição de sujeito que decide quais palavras irão compor seus enunciados.

Na escrita via *WhatsApp*, o Outro está bem vivo e responde imediatamente usando as mesmas ferramentas. O enunciado sem o Outro não ganha as condições de existência, porque um enunciado de fato é construído “[...] levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 62).

Marcela seleciona a mensagem recebida para indicar a qual irá responder. Ela demonstra não ter dificuldades, porque manuseia o aplicativo autonomamente (fig. 5).

Em resposta ao enunciado *De qual matéria você mais gosta?* enviado por Kátia, responde com outro – que gosta de *matemática* –, cujo processo de construção está evidenciado nas imagens acima gravadas. Com apoio da pesquisadora, ela destaca o enunciado que irá responder e escolhe os caracteres necessários para sua inscrição. O diálogo entre ela e a pesquisadora, em situação presencial, com o dispositivo digital nas mãos, foi registrado nesse momento.

P – Ela perguntou de que matéria você mais gosta?

Marcela – *Matemática ma ma te má ti ca a matemática.*

P – Você copiou sozinha a pergunta para responder à mensagem dela?

Marcela – Aham.

P – Na *matemática* só não tem essa *F* aqui.

Marcela – Pensei que era a *T*.

P – *Matemática* tem a *A* com acento. Já apareceu aqui. (Diálogo 02-05-2017).

Durante o diálogo, a pesquisadora indica a grafia correta da palavra e a presença do acento agudo grudado à letra, compondo, então, outro caractere. Ao realizar a ação de clicar no caractere *a*, aparecem na tela as opções *á, æ, ã, ã, a, á, â, ã, à, ã*, algumas não utilizadas na língua portuguesa. Diante dessas opções, escolhe o caractere *á* para inscrição da palavra *matemática*, e em seguida a pesquisadora indica a palavra completa que já está na tela. O banco de dados, conforme destaca Bajard (2016), antecipa a ortografia, portanto, a criança tem diante dos olhos três ou quatro palavras, dependendo do aplicativo utilizado, e escolhe a que é mais próxima de sua experiência visual. Desse modo, trabalha com a escrita em seus aspectos especificamente visuais. O diálogo revela, todavia, índices impregnados pelas orientações que sempre compuseram o conjunto da cultura escolar, notadamente com a repetição silábica oral da palavra *matemática*. Em relação aos caracteres que surgem na tela, Arena destaca que:

[...] as cinco vogais (para ficarmos apenas nas vogais) ensinadas para as crianças pequenas – a, e, i, o, u – não são as orais, mas a representação gráfica de apenas cinco delas. As crianças não entendem, e talvez nem o professor, esse jogo entre vogais orais em maior número e sua correspondência escrita reduzida a apenas cinco. Essa situação se expande, agora, para os teclados dos *smartphones* com a apresentação de vogais marcadas pelos seus sinais, cada uma constituindo outro caractere, em um sistema alfabético hibridizado, abalado pelos comportamentos dos homens no uso de seus instrumentos tecnológicos. (ARENA, 2015a, p. 45).

Ao escrever utilizando o teclado virtual, a criança lida com uma infinidade de caracteres que ampliam o conceito de que se escreve apenas com letras em

situações de alfabetização. Marcela tateou possibilidades de inserção dessas grafias, que geralmente não utiliza quando escreve sem apoio do teclado virtual. Pode ser que aqui não tenha havido a preocupação com o traçado da letra (prática da cultura escolar) e nem com os seus aspectos sonoros (instrução escolar derivada de análise de uma conduta considerada natural da espécie humana), mas essencialmente com a construção do enunciado que fosse compreensível pelo seu interlocutor e que demandava por isso a escolha de caracteres, entre eles as letras. Essa conduta talvez pudesse ser a de uma criança surda, que não teria o enunciado sonoro como referência, mas o enunciado de sinais. Alteram-se os elementos materiais do signo, mas o mesmo sentido comum que une signo sonoro e signo gráfico une também, para o surdo, signo gestual e signo gráfico, porque para ele a referência sonora é inútil.

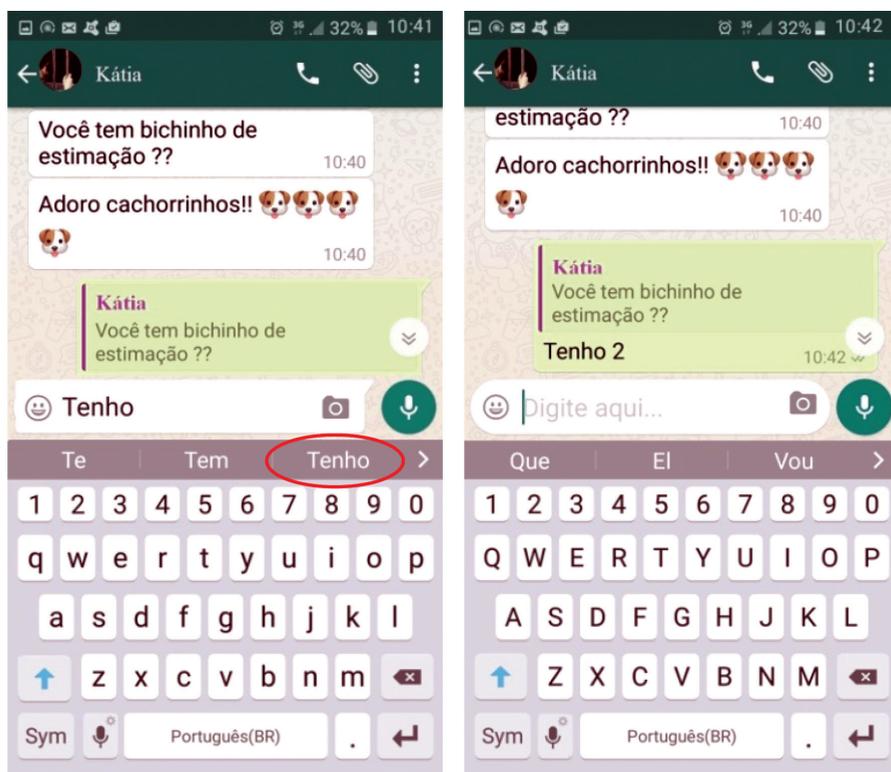
Na tela do celular, palavras memorizadas pelo aplicativo são apresentadas na forma ideográfica e também com sua configuração tipográfica. Dessa forma, obviamente não há indicação para a criança dos elementos constitutivos de sua sequência sonora nem a correspondência sonora entre fonemas e grafemas e, por isso, a “configuração gráfica coloca em jogo caracteres de natureza específica em determinado número e ordem, isto é, uma *grafia correta*, tradicionalmente chamada de *ortografia*.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 268, grifos dos autores). Nessa situação, a ortografia não está submetida à oralidade, mas é processada como modalidade visual (OLSON, 1995). Parkes registra que,

Enquanto no século IV, Santo Agostinho considerava as letras sinais que representavam os sons e estes sinais das coisas sobre as quais pensamos, já no século VII, Isidoro de Sevilha considerava as letras sinais sem sons, os quais tinham o poder de nos transmitir de forma silenciosa (*sine voce*) as falas daqueles que estão ausentes. As letras em si mesmas eram sinais de coisas. E a escrita passa a ser, daí em diante, uma linguagem visível capaz de transmitir algo de forma direta para a mente por intermédio do olho. (PARKES, 2002, p. 106, grifos do autor).

Por muito tempo, a linguagem escrita foi utilizada para expressar a língua oral, mas ela retomou seu caráter visual. Estabelece, desse modo, uma ligação direta entre os olhos e a mente, ou seja, sem necessidade de mediação dos elementos da linguagem oral, porque a mediação é feita pelos sentidos, similares em uma e outra. Com os aplicativos digitais, a natureza ideográfica da escrita foi ainda mais ressaltada, uma vez que, em contato com os caracteres dos teclados, a criança se apropria da linguagem escrita com base em seus aspectos visuais, e por isso trabalha dentro de um universo dos sentidos em que a forma apenas se coloca a serviço de uma relativa estabilidade visual que dá condições para ensaios de troca verbal.

Nas telas abaixo, Marcela não faz tentativas de escritas como em outras situações. Aqui, de modo autônomo, utiliza o banco de dados e faz suas próprias escolhas, sem recorrer à ajuda da pesquisadora.

Figura 6 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

P – Ela escreveu *que legal eu acho bem difícil. Você tem bichinho de estimação?* Ela disse que *adora cachorrinhos*.

Marcela – Tenho.

P – Como que é a *tenho*?

Marcela – Tenho.

P – Onde você achou essa *tenho* aí? Nem precisou de mim. Estava pronto? Você usou o banco de dados?

Marcela – Aham.

P – É fácil?

Marcela – É fácil.

P – *Tenho dois*. (Diálogo 02-05-2017).

Aqui, ao lidar com o aplicativo, ela usou a configuração gráfica da palavra e novamente parece não ter havido tentativas de estabelecer relação com os elementos técnicos da linguagem oral, porque geralmente na fase inicial do

processo de alfabetização, antes da escolaridade formal, as crianças ainda não se “[...] submetem às instruções fonológicas impostas pela cultura escolar.” (BAJARD, 2014, p. 10).

As crianças têm contato na escola com a escrita de base alfabética, por isso sua referência são as letras, as consoantes e as vogais, razão pela qual, no momento de inscrever seus enunciados, tentam estabelecer correspondência entre o som e a letra, mas, quando são dotadas “apenas da competência de transpor letras em sons, nunca se apropriarão de um instrumento necessário ao desenvolvimento intelectual.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 271).

Na escrita no *WhatsApp*, os *emojis* são utilizados para demonstrar as expressões faciais que revelam os sentimentos dos interlocutores, mas, além disso, existem outras imagens que podem ser utilizadas com o objetivo de complementar ou substituir um determinado enunciado, como fez Marcela ao lançar mão das imagens de relógio em substituição à palavra *tempo*.

P – Ela escreveu aqui *você brinca com eles?*

Marcela – Não dá tempo.

P – Vai escrever *Não dá tempo?* Então como é a (palavra) *dá?*

Marcela – A (letra) *D*.

P – Vê se não tem pronto aí no banco de dados, não tem? *Dá* é a (letra)

D e a *A*; *não dá* (espaço) *tempo*; como é a (palavra) *tempo?*

Marcela – E se a gente mandar uma carinha de tempo?

P – Acho que não tem carinha de tempo.

Marcela – Eu já sei onde tem carinha de tempo, eu já vi no celular da minha mãe.

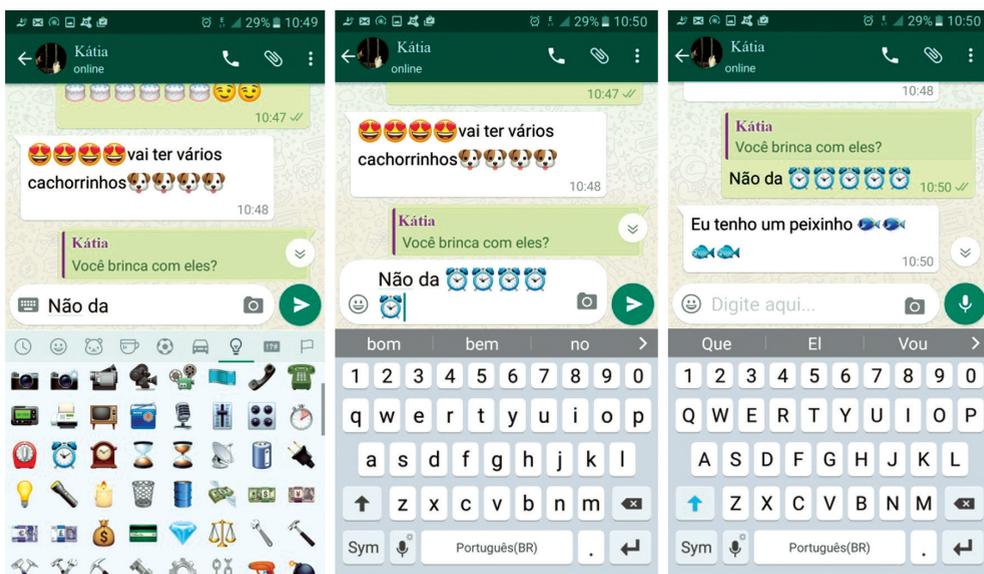
P – Aqui deve ter relógio, pode olhar devagar!

Marcela – Eu não falei que tinha relógio?!

P – Pode mandar. (Diálogo 02-05-2017).

O uso de signos não verbais durante a construção da linguagem escrita amplia a compreensão da criança, porque ela compreende que os enunciados têm uma natureza multissemiótica, composto não apenas por signos verbais. Os *prints* da tela abaixo mostram o uso por Marcela de signos verbais e não verbais.

Figura 7 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

Ela olha, decide e escolhe as imagens que irão compor seus enunciados para que Kátia a compreenda, e articula, de modo autônomo, os signos verbais com os não verbais. Nessa situação, um signo substitui e explica o outro, e os sentidos vão sendo construídos. Desse modo, os enunciados são elaborados, ora com signos verbais gráficos, ora com não verbais, porque o fato de as crianças não conseguirem escrever uma palavra não impede a continuidade do diálogo, isto é, não impede que haja enunciados, réplicas e trélicas. As mensagens recebidas servem como referência para que elas construam as suas e o teclado sugere possibilidades, mas a decisão é sempre de quem escreve, como apontam os diálogos abaixo entre a pesquisadora e Marcela, e os registros nas telas.

P – O que vamos escrever?

Marcela – Não fiz nada.

P – Não tem a palavra *nada* aí?

Marcela – Não tem.

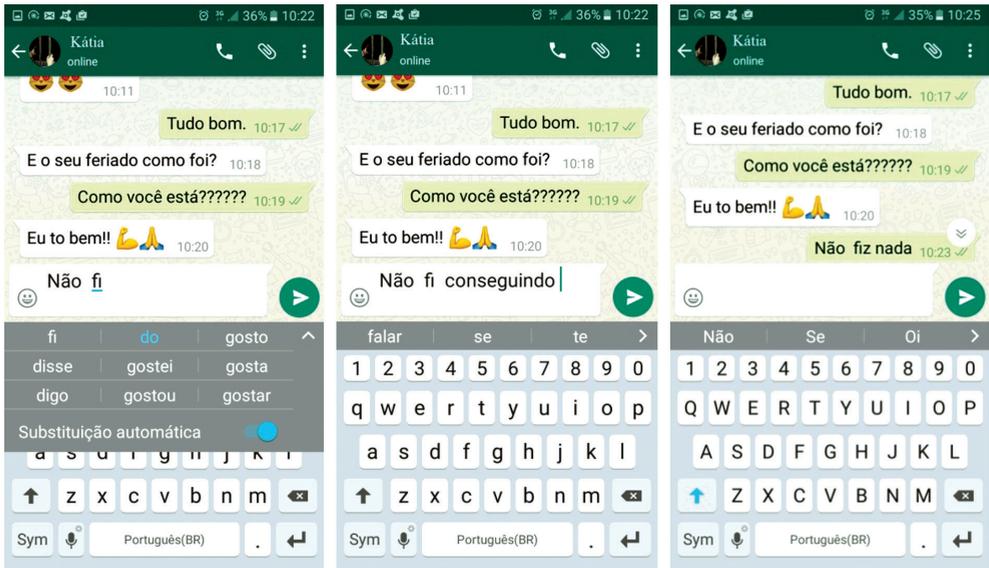
P – Você clicou aqui e não temos nenhuma opção, *fiz nada* como é a palavrinha *nada*?

Marcela – N.

P – Você clicou aqui no banco de dados, mas essa não é *nada* é *consequindo*. Na (palavra) *fiz* nós temos a letra Z depois temos espaço e a (palavra) *nada*. Vê se não apareceu? *Nada* começa com qual letrinha?

Marcela – N. (Diálogo 02-05-2017).

Figura 8 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



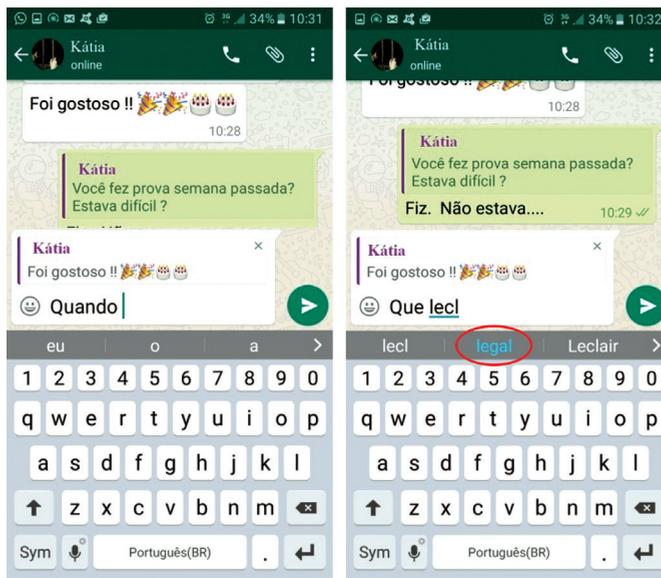
Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

P – Como é que escreve a palavrinha *legal*?

Marcela – A Q e a U.

P – Na (palavra) *que* a gente não tem tudo isso, a gente tem a *E* aqui depois aí tem o espaço. *Legal* é a *L*, *E* *legal*. Você colocou a *C* e a *L* vamos ver se apareceu aqui alguma palavrinha que é *legal*, aí *que legal*. Se quiser mandar carinha, porque você sabe onde achar. (Diálogo 02-05-2017).

Figura 9 – Diálogo de Marcela com Kátia no dia 02 de maio de 2017



Fonte: Tela do aplicativo WhatsApp

Mesmo que o banco de dados do teclado sugira palavras, a negociação entre quem ensina e quem aprende é fundamentalmente necessária para analisar, comparar, buscar referências, decidir, clicar, manter, deletar e substituir letras e palavras como unidades dos enunciados em construção, constituintes de diálogos entre pessoas reais, social e historicamente situadas. O verbo utilizado entre a criança e o adulto que a ensina não é mais o verbo *corrigir*, mas o *arrumar*. Não se corrige, mas se arruma o enunciado antes de ser enviado para o Outro. Nesses diálogos, as palavras não são apenas matéria sonora ou gráfica, mas signos plenos, fundamentais para as trocas sociais humanas, porque, como ensina Volóchinov, para “o falante nativo, a palavra se posiciona não como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística A, B, C, etc., e como palavra de seus próprios enunciados multiformes.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180). As crianças lidam com as palavras que emergem de suas inúmeras relações com o Outro, em vez de considerá-las como um item do dicionário ou do léxico de uma língua abstrata.

Conclusão

O uso do aplicativo *WhatsApp* permite que a criança compreenda os atos de linguagem escrita e de leitura como criações humanas, essencialmente multissemióticas, dirigida para os olhos. Nesse processo, ela tem as bases necessárias para a construção de uma consciência gráfica, específica da escrita, em vez de perder-se nos labirintos da consciência fonológica, própria do universo da oralidade, porque, como já afirmava Vigotski (2009), a semelhança existente entre a escrita e a oralidade não se situa na essência, mas na aparência, porque a escrita não repete a história da linguagem oral e “[...] tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é simples apreensão da técnica da escrita” (VIGOTSKI, 2009, p. 312), ou seja, a linguagem escrita em sua totalidade e mesmo as suas unidades constitutivas não são espelhos da linguagem oral.

Ao escrever na tela, orientada e ensinada pelo adulto, a criança toma como base de suas decisões as sugestões oferecidas pelo teclado, portanto faz suas escolhas tendo como referência a configuração gráfica das palavras e faz uso também de enunciados não verbais. Assim, o enunciado torna-se legível e suscita respostas por parte de seu interlocutor. Nessa situação, não há inicialmente a preocupação com a grafia correta das palavras, mas com signos plenos de sentidos, que são compostos convencionalmente na tela. O teclado pode dar respostas imediatas para ajustes ortográficos, conforme a constituição de seu banco de dados, mas a decisão é sempre de quem enuncia.

Volóchinov (2017) afirma que o enunciado é individual, único e irrepetível, mas, apesar disso, existem nele elementos semelhantes aos de outros enunciados presentes em uma determinada comunidade discursiva e são “justamente esses elementos *idênticos* – fonéticos, gramaticais, lexicais – e portanto *normativos* para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155, grifos do autor). Apesar de os aspectos gramaticais não terem a primazia sobre a construção dos enunciados, eles são adequados às normas convencionais para que possam ser compreendidos. Com isso, a forma linguística não é “[...] tomada como um sinal imóvel e idêntico a si, mas como um signo mutável e flexível.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178).

Diante disso, o que deve ser ensinado nesse processo são os atos humanos complexos, em um mundo altamente semiótico, no qual a linguagem escrita é concebida “[...] como instrumento cultural criado e recriado em cada ato praticado pelos homens nas esferas da vida.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 254). Entretanto, nas aulas de ensino de linguagem escrita ainda prevalecem as práticas que concebem a escrita como um sistema abstrato, desvinculado das relações humanas, subordinado à linguagem oral e vinculam a sua apropriação aos elementos puramente técnicos. Esse modo de ensino da escrita com base apenas em sua materialidade, ou seja, no som e nas marcas gráficas, impede que a criança se aproprie dos enunciados e dos conteúdos ideológicos que os constituem, e “[...] cria obstáculos quase incontornáveis para a formação de crianças como leitores autônomos em uma sociedade organizada por atos de leitura e de escrita, intensamente impregnados de ideologia.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 259).

O ensino baseado essencialmente (apenas) nos aspectos fonográficos da língua ignora o fato de que a linguagem escrita nessa era tecnológica, marca da contemporaneidade, possui um caráter híbrido, composta por signos múltiplos. Christin destaca que “[...] a escrita não constitui uma representação da fala; ela nasceu de uma estrutura elaborada a partir da imagem, na qual a fala integrou os elementos de seu sistema que eram compatíveis com ela.” (CHRISTIN, 2006, p. 64. Tradução nossa). Isso reforça seu caráter autônomo e ideográfico. Ao levar em conta essa afirmação, no processo de apropriação da escrita, a criança tem maiores possibilidades de recorrer à visão, em vez dos ouvidos, para perceber as marcas gráficas que emergem dos teclados a partir de sua intenção e decisão.

No mundo de 2019, as crianças estão entrando em contato muito cedo com as tecnologias digitais, por isso o modo como elas inscrevem enunciados, desde o início de suas vidas, não é o mesmo modo do começo do século. Parece ser necessário preparar para as crianças da década dos anos 2030, que ainda nem nasceram, um bom futuro.

Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2010. p. 169-179.
- ARENA, Dagoberto Buim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. *Revista brasileira de estudos pedagógicos (online)*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100042&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jun. 2017.
- ARENA, Dagoberto Buim. A fusão entre suportes e enunciados para a criação de sentidos. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, MS, n. 40, p. 159-184, jul./dez. 2015b.
- ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Gestos e alfabetização na era dos aparelhos digitais móveis: um enfrentamento inadiável. In: CORRÊA, C. H. A; CAVALCANTE, L. I. P; BISSOLI, M. F. (org.). *Formação de professores em perspectiva*. 1. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal de Manaus, 2016. v.1, p. 239-264.
- BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAJARD, Élie. O desenvolvimento da consciência gráfica através do ProCle. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MARÍLIA (org.). *À Procura da Compreensão da Língua Escrita*. Marília: 2014. p. 5-22.
- BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/35412/18636>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, C. M. (Org.). *Desafios contemporâneos da educação* (recurso eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?Sequence=1>. Acesso em: 18 mai. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CHARTIER, Roger. *Inscrever & apagar*. Cultura escrita e literatura. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CHRISTIN, Anne-Marie. *L' image écrite ou la déraison graphique*. Paris: Flammarion, 1995.
- CHRISTIN, Anne-Marie. A imagem enformada pela escrita. In: ARBEX, Márcia. (org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 63- 106.
- CHRISTIN, Anne-Marie. *Poética du blanc: vide et intervalle dans la civilisation de l'alphabet*. Paris: VRIN, 2009.
- DONATO, Hernâni. *A palavra escrita e sua história*. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951.

- FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.
- OLSON, David R. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.
- SOUCHIER, Emmanuël. L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique. *Communication & Langages*, França, n. 107, p. 105-119, jan./mar. 1996. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1996_num_107_1_2662?pageid=t1_115. Acesso em: 15 jan. 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semianovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.