



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



MARIA APARECIDA RAMOS LIMA

**DA PSICOGÊNESE À LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE EM AQUISIÇÃO DE
LINGUAGEM ESCRITA**

GARANHUNS - PE
2018

MARIA APARECIDA RAMOS LIMA

**DA PSICOGÊNESE À LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE EM AQUISIÇÃO DE
LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras.

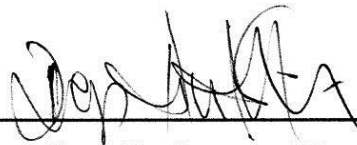
Orientador: Prof. Dr. Dennys Dikson
Marcelino da Silva

**GARANHUNS - PE
2018**

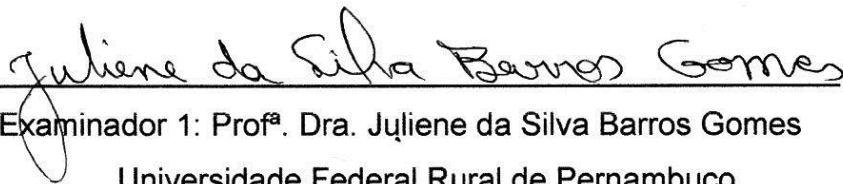
MARIA APARECIDA RAMOS LIMA

**DA PSICOGÊNESE À LINGÜÍSTICA: UMA ANÁLISE EM AQUISIÇÃO DE
LINGUAGEM ESCRITA**

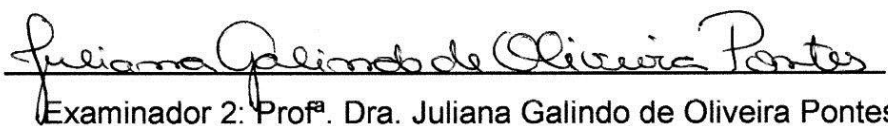
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras,
pelo Programa do PROFLETRAS da Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Unidade Acadêmica de Garanhuns, pela comissão formada pelos professores:



Orientador: Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco



Examinador 1: Profª. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes
Universidade Federal Rural de Pernambuco



Examinador 2: Profª. Dra. Juliana Galindo de Oliveira Pontes
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Garanhuns, 29 de agosto de 2018.

A **Deus**, meu porto seguro!

Aos meus **pais** Antonio e Lúcia minhas fontes de guia e proteção - meus **irmãos** com quem aprendi o que é afeto - aos meus **sobrinhos** filhos de coração.

Aos meus **três filhos** com quem Deus permitiu saber o que é o amor.

Ao meu **companheiro** - pela compreensão e apoio as minhas decisões, sempre!

Aos meus **anjos da terra** (Nita, Edite e Aurora) serei eternamente grata.

A **professora** Marlene por me capturar.

Ao **professor** Dennys pela condução a outros caminhos.

Aos **juazeiros da serra** por servirem de sombra e fuga na minha infância, aos **livros** que me possibilitaram ir além... a **vida** por me permitir chegar...

A minha **avó** (i.m.), com tristeza e saudade.

A **vocês** dedico tudo o que sou e tudo que a vida vai me acrescentar!

A todos os "**Outros**" que fizeram parte do meu meio e me ajudaram a caminhar.

Agradecimentos

A vida por me permitir sempre recomeçar.

Com todo afeto: aos meus pais: Lucia e Antonio - analfabetos, mas sabem a importância do estudo. Aos meus irmãos: Sergio, Geovanio, Josimar, Josivam e Geane que ajudei a “criar”, amo-os. Ao meu Companheiro: Junior. Meus filhos: Gabriel, Gabriela e Anita. Meus sobrinhos(as): Samira e Sales. Caique, Cauã e Giovana. Rian, Ruam, Julia e Maria. Bruna, Tales e Camila. Willian, Welington e Weverton. Minhas cunhadas, tios(as), primos(as) e aqueles que o destino nos fez família: Nita, Edite, Aurora, Daia e Anchieta, por cada um nas suas diferenças terem contribuído direta ou indiretamente, à realização desta pesquisa.

A “superação” das lacunas intelectuais.

A Dennys, tenho profunda admiração, perto de você preferi ouvir a falar! Nas suas “correções” tentei ler além das minhas possibilidades. A cada tentativa de reorganizar, minhas lacunas intelectuais vinham à tona, era sempre um recomeço doloroso, mas necessário.

Aos professores doutores que nos incitaram a outros caminhos, outras formas de olhar e de pensar!

As minhas companheiras de estrada, com elas as madrugadas ficaram mais claras, as viagens mais gostosas, as companhias mais loucas que gostaria de um dia repetir!

Aos meus colegas do mestrado, pela sintonia, pelo companheirismo, pelo diferencial que fomos – tão humildes que nos tornamos diferentes. Que diferença boa!

A professora: Maria Benigna pela colaboração e pela dedicação e amor na alfabetização de crianças.

A todos os colegas, amigos e pessoas - que fizeram e fazem parte de minha vida!
Minha gratidão.

As vivências diárias

A minha família pelo amor que tenho e recebo, ao tempo em que minha ausência física fazia falta.

Aos meus amigos de trabalho pelo apoio e pela dedicação diária na luta por uma educação melhor.

A todos os professores (as) pela persistência em continuar.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, especificamente à UAG - Unidade Acadêmica de Garanhuns, Instituição à qual fiz parte do PROFLETRAS - Programa de pós - graduação stricto sensu em Letras, agradeço a oportunidade de ser e fazer parte deste curso.

A mim

Pela coragem, pelo desejo forte de estudar, pelos dias e noites de refúgio, de isolamento que me possibilitam despir outras trilhas.

Estudar, faz-me viver.

Gratidão!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar produções de escrita inicial de crianças em processos de alfabetização, num primeiro plano, sob à luz da Psicogênese e, num segundo, da Aquisição da Linguagem Interacionista. Não se tratam de análises para comparar uma teoria a outra, mas com o intuito de compreender o processo de construção de um mesmo texto sob a ótica de duas noções que possuem lugares antagônicos de compreensão, revelando proximidades e distanciamentos presentes nas escrituras. Foi aplicado um projeto didático em uma escola pública municipal, tendo participado da ação 22 alunos que se encontram em processo inaugural de alfabetização, sendo que focamos a parte analítica em quatro textos. O estudo carrega um foco de abordagem qualitativa, crítica e reflexiva, buscando na literatura interpretações que possam ajudar a refletir as questões levantadas na problemática do tema em foco. Para isso, trouxemos sobre o processo de Aquisição da Linguagem, de um lado, pesquisas filiadas à Psicogênese da língua escrita, com Ferreiro e Teberosky (1999) e Morais (2012), e, de outro, na Linguística, o Interacionismo Dialógico ressignificado pela Psicanálise, através de De Lemos (1992, 1995, 2000, 2006), e de outros estudos do tema como os de Lacan (1957, 1983, 1985, 1986, 1988, 1998), Saussure (1975), Benveniste (1958, 1966, 1991, 1995, 2005, Borges (2006, 2010), dentre outros. Observamos que essa bifurcação teórica apresenta distanciamentos de conceitos sobre a aquisição escrita e oral da linguagem. Enquanto aquela compreende a escrita numa visão representacionista, esta se revela na escrita (e na fala) enquanto relação de sujeito, língua e o outro, atravessada por um funcionamento que escapa ao domínio daquele que fala/escreve. Os dados revelam que a Psicogênese concentra-se na construção de uma escrita que avança na alfabetização perpassando por fases de desenvolvimento e domínio da criança sobre a escrita, deixando de fora a questão do indivíduo que traz uma escrita formatada a partir de uma cadeia de significantes, sempre enquanto efeito de funcionamento da linguagem, conforme defende o Interacionismo. Observamos que a adesão e o comprometimento com a ordem própria da língua é de importância vital para a reflexão aqui proposta. O funcionamento da escrita no processo linguístico se insere em uma relação que envolve a criança, o outro e o Outro que se constituem mutuamente.

Palavras Chave: Psicogênese. Linguística. Aquisição de linguagem escrita.

ABSTRACT

The present work had as objective to analyze productions of initial writing of children in literacy processes, in a first plane, under the light of the Psicogenesis and, in a second, of the Acquisition of Interactionist Language. They are not analyzes to compare one theory to another, but in order to understand the process of construction of the same text from the perspective of two notions that have antagonistic places of understanding, revealing the proximity and distances present in the scriptures. A didactic project was applied in a municipal public school, and 22 students who were in the inaugural process of literacy participated in the action, focusing on the analytical part in four texts. The study carries a qualitative, critical and reflective approach, searching interpretations in the literature that may help to reflect the issues raised in the problematic of the theme in focus. For this, we have brought about the acquisition of language, on the one hand, research affiliated to the Psychogenesis of written language, with Ferreiro and Teberosky (1999) and Morais (2012), and, on the other hand, in Linguistics, Dialogic Interactionism re-signified by (1957, 1983, 1985, 1986, 1988, 1998), Saussure (1975), Benveniste (1958, 1966) , As well as the use of the written language in the written language, as well as in the writing of a representationist vision, which reveals itself in writing (Borges, 2006, and speech) as a relation of subject, language and the other, crossed by a functioning that escapes the domain of the speaker / writes. The data reveal that the Psychogenesis focuses on the construction of a writing that advances in literacy going through phases of development and domination of the child over writing, leaving out the question of the individual who brings a writing formatted from a chain of signifiers, always as an effect of language functioning, as advocated by Interactionism. We observe that adherence and commitment to the proper order of language is of vital importance for the reflection proposed here. The functioning of writing in the linguistic process is part of a relationship involving the child, the other and the Other that constitute each other.

Keywords: Psychogenesis. Linguistics. Acquisition of written language.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Escrita de texto representativo do nível 1 | 24 |
| Figura 2 - Escrita de texto representativo do nível 2 | 25 |
| Figura 3 - Escrita de texto representativo do nível 3 | 26 |
| Figura 4 - Escrita de texto representativo do nível 3 | 27 |
| Figura 5 - Escrita de texto representativo do nível 4 | 28 |
| Figura 6 - Escrita de texto representativa do nível 5 | 29 |
| Figura 7 - Atividade diagnóstica - níveis de escrita | 31 |
| Figura 8 - Escrita de texto | 70 |
| Figura 9 - Escrita de texto | 72 |
| Figura 10 - Esquema de sequência didática | 79 |
| Figura 11 - Texto não verbal - ultrassonografia | 82 |
| Figura 12 - Escrita de texto - E1 | 86 |
| Figura 13 - Escrita de texto - E1 | 91 |
| Figura 14 - Escrita de texto - E2 | 92 |
| Figura 15 - Escrita de texto - E2 | 95 |
| Figura 16 - Escrita de texto - E3 | 97 |
| Figura 17 - Escrita do texto - E4 | 101 |
| Figura 18 - Produção textual - E4 | 103 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 13 |
| 2 | A ALFABETIZAÇÃO -“INTERFACES” | 16 |
| 2.1 | UM PASSEIO SOBRE A PSICOGÊNESE | 20 |
| 2.2 | APLICABILIDADE NA PRÁTICA | 30 |
| 2.3 | A TEORIA SUBJACENTE AOS DITOS “METODOS” DE ALFABETIZAÇÃO | 34 |
| 2.4 | O QUE DIZEM NOSSOS PESQUISADORES? UM CONVITE À LEITURA SOB O OLHAR DE PESQUISADORES BRASILEIROS “COGNITIVISTAS” | 38 |
| 3 | UM CONVITE À LINGUÍSTICA: POSSIBILIDADE DE INTERROGAR | 46 |
| 3.1 | UM RETORNO QUE PERMITE COMEÇAR | 47 |
| 3.2 | AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O INTERACIONISMO DIALÓGICO DE CLAUDIA DE LEMOS E SONIA BORGES | 54 |
| 3.3 | E SE A LINGUAGEM NÃO É UMA REPRESENTAÇÃO, AFINAL, QUAL É O SEU LUGAR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO ESCRITA?..... | 61 |
| 3.4 | COMO ASSIM? QUEM É O “OUTRO/OUTRO” NESSE CONTEXTO? | 64 |
| 3.5 | O ERRO À LUZ DA PSICANÁLISE | 66 |
| 4 | CAMINHO METODOLÓGICO | 74 |
| 4.1 | ONDE NASCE A PESQUISA | 77 |
| 4.2 | ONDE A PESQUISA SE EFETIVA | 78 |
| 4.3 | A PESQUISA E SEU PERCURSO | 78 |
| 4.3.1 | PRIMEIRA OFICINA | 80 |
| 4.3.2 | SEGUNDA OFICINA | 81 |
| 4.3.3 | TERCEIRA OFICINA | 81 |
| 4.3.4 | OS DADOS | 83 |
| 5 | A REVELAÇÃO DOS DADOS - ALÉM DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICA | 85 |
| 5.1 | AS ANÁLISES: ESTUDANTE 1 - E1 | 86 |
| 5.2 | AS ANÁLISES: ESTUDANTE 2 - E2 | 92 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 5.3 | AS ANÁLISES: ESTUDANTE 3 - E3 | 96 |
| 5.4 | AS ANÁLISES: ESTUDANTE 4 - E4 | 100 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| | REFERÊNCIAS | 107 |
| | APÊNDICE A - Sequência - I Oficina | 113 |
| | APÊNDICE B - Sequência - II Oficina | 117 |
| | APÊNDICE C - Sequência - III Oficina | 120 |
| | ANEXO A - Carta de anuência da instituição participante da pesquisa | 125 |
| | ANEXO B - Carta de anuência da instituição participante da pesquisa | 126 |
| | ANEXO C – Autorizações de participação em pesquisa | 128 |

*“Tenho uma doença: eu vejo a
linguagem. Aquilo que eu deveria
somente escutar, por uma estranha
pulsão, perversa porquanto o desejo aí
se engana de objeto, me é revelado
como uma visão (...).
A escuta deriva em scopia: da linguagem
sinto-me visionário e voyeur.”*

Barthes

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de aquisição da linguagem foi, é e será sempre objeto de estudos dos vários campos da Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Linguística, Psicolinguística, entre outros. Seus conceitos são frutos de diferentes concepções pertencentes à determinada sociedade e épocas existentes.

Nesse sentido, este trabalho investigará a linguagem escrita através da Psicogênese e da Linguística, mediante cada campo de concepção. Enquanto uma compreende a escrita numa visão representacionista, a outra se distancia, revelando na escrita uma relação de sujeito, língua e o outro, atravessada por um funcionamento que escapa ao domínio do sujeito.

No âmbito dos estudos da aprendizagem da escrita, o reconhecimento da inscrição do processo de aprendizagem na perspectiva da Linguística e da Psicanálise possibilita uma reflexão mais ampla, sob Vários aspectos que a linguagem se manifesta multiforme e heterogeneamente, abrindo a possibilidade de observar as transformações gráfico-textuais na escrita da criança que comumente são desconsideradas pelas teorias da alfabetização.

Sob o prisma de um funcionamento linguístico-discursivo que as inclui, linguagem oral e linguagem escrita emergem numa relação de mútua constituição que nem sempre conseguimos refletir sobre seus constructos, quando consideramos apenas um único viés de análise como ponto de partida.

É nesse contexto que se justifica nosso objetivo: refletir o processo de aquisição da linguagem escrita nas produções gráfico-textuais iniciais das crianças em processo de alfabetização - levando em consideração, de um lado, a Psicogênese e, do outro, o Interacionismo em Aquisição de Linguagem oriundo da Linguística -, sempre partindo do processo de escritura de textos, em que sejam observadas ocorrências de “desvios”, “erros”, “falhas”, “rabiscos”, “riscos”, “rasuras”, “traços”, “desenhos”, etc., que por vezes, ou quase sempre, passam despercebidos ou são descartados, por não se encontrarem em determinados modelos idealizados pela escola ou em estruturas constituídas por determinadas teorias de alfabetização.

Diante disso, questões geradoras nos provocam ao desafio: Esses supostos “problemas” na escrita inicial da criança seriam possíveis de classificação dentro das categorias de alfabetização propostas pela Psicogênese? E a Linguística, como entende esse processo dentro do Interacionismo? Qual relação haveria entre a

língua, enquanto um sistema de funcionamento, e o sujeito dentro desse processo de funcionamento?

Foram indagações como essas que nos instigaram a refletir, buscando diante das possibilidades em que a Linguística nos insere perceber a escrita sob efeitos da linguagem enquanto sistema que transcende e revela a constituição subjetiva na anterioridade lógica da linguagem, situação que pode ir um pouco além da Psicogênese da linguagem que entende a escrita inicial a partir de um sujeito que “domina” a língua, um sujeito completamente psicológico.

Mediante as análises que empreenderemos, vamos discutir em que lugar encontra-se ancorada a análise do professor nas atividades que convencionalmente não se enquadram nos ditames convencionais de análises de escritas.

Com esses pressupostos, procuraremos compreender (na escritura em si e nos supostos “problemas” de escrita), a partir da Linguística, as relações que há entre sujeito e língua, observando como funciona esse efeito de linguagem; bem como a linguagem enquanto objeto de “manipulação” do sujeito, como defende a Psicogênese.

A aquisição da linguagem tem sido marcada em sua maioria por teorias psicogenéticas e mesmo as questões linguísticas têm sido abordadas sob esse prisma. A primeira seção desta dissertação traz uma discussão sobre os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Morais (2012), dentre outros, que falam em processo de Aquisição da Linguagem e da escrita de alunos em processo de alfabetização. De forma sintética, nesta perspectiva, a construção do conhecimento se dá revelando sequências de hipóteses que são adquiridas gradualmente.

Na segunda seção, abordaremos os aspectos linguísticos relevantes para pensar a aquisição da escrita inicial de crianças partindo da noção saussuriana de língua. Para isso, nomes como Saussure (1975), Benveniste (1958, 1966, 1991, 1995, 2005) Lacan (1986, 1988), são tocados, com a vinculação de questões linguísticas à área de Aquisição de Linguagem, sobretudo ao esforço de teorização do Interacionismo realizado por Lemos (1992, 1995, 2000, 2006), Borges (2006, 2010) e outros. Também será objetivo desta seção apresentar a dificuldade em delimitar as unidades linguísticas mesmo quando se é tomada a língua “constituída”. Para tanto, há uma discussão sobre a definição linguística para a noção de um sujeito sob efeito de linguagem.

Na terceira seção, versaremos sobre a vida desta pesquisa, de forma que

fique claro, onde, como e de que forma chegamos à análise de dados e conseqüentemente as considerações finais. Daí o procedimento metodológico utilizado a este trabalho baseia-se numa abordagem que não leva em conta quantificação nem categorização, ao contrário, tentamos olhar nos dados àquilo que interroga a teoria, tentando responder questões levantadas a partir dos dados ou, mesmo que não as responda, possibilite questionamentos e forneça condições de reflexão.

Os dados foram coletados em três momentos distintos através de oficinas de produção de textos detalhadas na metodologia, no qual os alunos foram expostos a realizarem produções sem intervenções que incitassem a correção ou reformulação da escrita gráfica.

Na seção destinada à análise dos dados, mostraremos as análises de produções textuais das crianças, conforme cada teoria elencada. O texto será analisado sob a luz da Psicogênese e em seguida tentamos analisar sob outro olhar que possibilitasse a investigação da inscrição do processo de Aquisição da Linguagem (aqui ressignificada pela Psicanálise), com a possibilidade de problematizar a relação da criança com a língua e vice-versa. Nessa última forma de análise, procuramos reconhecer que o inconsciente “sabe escrever”, os supostos desvios “escrevem” os efeitos de um funcionamento linguístico-discursivo que imbui a leitura e a escrita emergidas em um funcionamento recíproco de constituição.

Por conseguinte, nossas considerações mostram que o desenvolvimento da linguagem como processo de subjetivação coloca em questão tanto o processo de Aquisição de Linguagem como aquisição de um conhecimento sobre a língua, quanto o pressuposto de que esse conhecimento adquirido implique em “aprendizagem”. Não somos “donos” da linguagem, vivemos em um contexto de significações em que ela constitui a pessoa em desenvolvimento, e não o contrário.

Esperamos, dessa forma, contribuir com as discussões acerca das concepções de aprendizagem da escrita no processo de alfabetização que concebem as relações entre língua e sujeito em seus processos de funcionamentos.

2 A ALFABETIZAÇÃO -“INTERFACES”

"Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Mas nem todas as respostas cabem num adulto."
Arnaldo Antunes

Incontestavelmente, a alfabetização tem sido assunto de aprofundados estudos no âmbito educacional brasileiro. Seja em qualquer modalidade, o tema é pertinente e suscita amplos debates. Nosso país sempre enfrentou problemas com a alfabetização de sua população, configurando-se em um problema social, o qual é fruto de buscas constantes de respostas que ajudem na discussão e no enfrentamento do analfabetismo que atinge 13,3¹ milhões da população brasileira na população com 15 anos ou mais. A pesquisa demonstra que na região nordeste se concentra um número significativo desse índice, concentrando-se, sobretudo, na população de idade avançada.

Em relação às crianças de até 08 anos de idade, as pesquisas apresentam índices bastante negativos em relação à alfabetização. De acordo com a ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização², ao fim do 3º ano, apenas 11% das crianças apresentam um nível adequado de leitura, com um desempenho ainda pior em escrita, de 10% apenas. Já em Matemática, a taxa de desempenho sobe para 25%, mas, ainda assim, o índice é considerado muito baixo.

Em todos os cenários, os números alusivos à alfabetização, seja nos anos iniciais, seja na idade adulta, incitam que, tanto a alfabetização, quanto a qualidade dela, carece de melhoria. Várias são as causas e consequências que aludem à vida de uma pessoa, e, conseqüentemente, de um país que não consegue alfabetizar sua população.

De modo geral, o país, ao longo dos tempos, tem desenvolvido programas que vislumbram melhorar o acesso e a qualidade da alfabetização. Nesse sentido, há uma política de alfabetização em âmbito nacional, que tenta diminuir os atuais índices de analfabetismo, bem como, programas também voltados à alfabetização

¹ Dados disponíveis em IBGE/Pnade (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2015.

² A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

de crianças, jovens e adultos, com o propósito de diminuir as ações de correção. Referimo-nos as políticas corretivas, programas de correção de fluxo, Brasil Alfabetizado, Paulo Freire, entre outros, destinados ao público de adolescentes, jovens, adultos e idosos que não se alfabetizaram na idade dita “regular”. Há também as políticas voltadas à formação de professores alfabetizadores das séries iniciais como o PROFA – Programa de Professores Alfabetizadores (2002), ao atual programa PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Essas políticas, apesar de ideologicamente apresentarem boas intenções e objetivos pertinentes, demonstram que pouco impactaram positivamente na alfabetização de crianças, jovens adultos e idosos. As pesquisas oficiais, as avaliações externas de âmbito nacional destinadas a averiguar a qualidade da alfabetização, mostram que, mesmo diante das mudanças ocorridas no cenário político educacional da última década, no qual os olhares se voltam para a alfabetização com a ampliação do acesso, universalização do ensino básico, formação continuada de professores, efetivamente a evolução quantitativa e qualitativa da alfabetização é muito lenta.

Mediante os vários e possíveis fatores que contribuem para o fracasso na alfabetização, aloco um dos vieses em que perpassam esse problema. Pesquisas já apontaram que um dos grandes problemas da alfabetização está voltado para o ensino em si, que não leva em consideração, não todos, o texto como unidade básica de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que a unidade básica de ensino que embasa a alfabetização nesse contexto - norte desse estudo é o texto. Nossa análise de dados levou em consideração, dentre várias possibilidades, oficinas de produção de textos com alunos em processo de aquisição da língua escrita. Vale salientar que ao usar: aquisição da língua escrita e/ou aquisição da alfabetização, estamos considerando nestes termos, produções textuais de crianças que se encontram em processo inicial de alfabetização.

Nesse sentido, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, (BRASIL, 1997, p. 30):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

O trabalho com a produção e/ou análise de texto (sobretudo, no processo de aquisição da linguagem escrita) deve ser compreendida, considerando não somente os fatores linguísticos e extralinguísticos, mas também o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que produz.

O termo “processo”, relativo à aquisição da língua escrita, refere-se nesse contexto, a “aquilo” que pode indicar sobre a subjetividade do sujeito que produz, no qual, mediante o ato de produzir, o inconsciente, a força da linguagem, interfere nas suas decisões de produção, é com base em alguns desses princípios, que será possível compreender esse movimento de funcionamento sob o viés de que o sujeito não faz uso da língua simplesmente como instrumento, mas é assujeitado por ela.

Os chistes, atos falhos e lapsos, que causam muitas vezes estranhamento, é a revelação do sujeito que se constitui através das suas relações com o mundo e com o outro³. Nesse contexto, o inconsciente é estruturado como linguagem, portanto, "O inconsciente é, no fundo dele, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem" (LACAN, 1986, p. 139). É nesse “braço” da Psicanálise que compreende o sujeito também pelo olhar do outro, que se diferencia de outras abordagens que estudam o sujeito. É nessa tentativa de entender o sujeito, que se insere esta pesquisa, logo, é impossível pensar o sujeito sem o domínio do inconsciente. Sobre essa discussão a próxima seção discutirá alguns conceitos que aludem à língua, linguagem e sujeito como constituintes de uma relação com o mundo e com o outro/Outro.

Conforme abordado, os programas, projetos e documentos norteadores de políticas públicas destinadas à alfabetização, em sua grandiosa maioria, embasam-se teoricamente em noções que nos remetem à Piaget (1973), Vygotsky (1988), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros. Essas discussões se voltam, sobretudo, ao desenvolvimento cognitivo que ideologicamente consideram o poder de dominação que a própria criança tem sobre o mundo o que a levaria à construção de

³ O sujeito da Psicanálise é constituído pelo olhar do outro, que vai lhe dar a consistência de uma construção simbólica; o termo será aprofundado na próxima seção.

um simbolismo, uma capacidade de representar, de dar significados⁴, Piaget (1973).

Quando se considera a concepção ou a base teórica por intermédio da qual a linguagem é pensada, predomina-se nos documentos (expostos anteriormente) o estatuto de língua e linguagem enquanto representação que, dentre as suas implicações, considera-se que não se possa escrever sobre o que não se sabe ou ainda não se conhece, e a escrita vem como forma de representação de conteúdos que são desenvolvidos através de processos cognitivos.

Na contemporaneidade ou advinda dela, surge à necessidade de ampliarmos nossas perspectivas de olhares. Pois, talvez e exclusivamente uma análise somente pelo viés cognitivo não caiba no processo em que se desconsidere a relação da subjetividade que se constituem: a língua, a linguagem e o sujeito. Como dito anteriormente, em produções que apresentem chistes, atos falhos e lapsos, que diante de uma sociedade em que o desejo de enquadrar, etiquetar as coisas é tido como o “correto”, tudo aquilo que foge de um padrão, pode ficar à deriva.

Diante desse contexto, é importante não somente entender o que abordam as teorias cognitivistas e/ou estruturalistas em relação às produções escritas de alunos que estão em processo de aquisição da língua, mas, sobretudo, indiciar as proximidades e distanciamentos em produções textuais de alunos, reveladores de interpretações que devem considerar aquele que interpreta e aquele que é interpretado como frutos de um submetimento ao funcionamento da linguagem.

O processo de aquisição da escrita visto como processo de representação gráfica da fala ou de significados contidos na linguagem oral/pensamento é tratado como um processo de natureza consciente e intencional no qual as aquisições são reguladas pela relação direta com o “outro”, mediante processos de interação ou comunicação. Sobre essa abordagem Borges (2006) faz significantes apontamentos em relação aos pressupostos de que a escrita é representação da linguagem oral, proposta por Ferreiro:

Conceber a escrita como representação da linguagem oral, ou de significados de que ela seria veículo, implica o não-reconhecimento dos efeitos da língua – no sentido saussureano do termo – nesse processo. Em consequência disso, conforme se observa, a descrição da alfabetização tem ficado restrita a relação dual oralidade/ escrita, retendo-se para isso,

⁴O termo “significação” empregado por Piaget não tem a mesma significação encontrada em Saussure. O estruturalismo de Saussure difere do estruturalismo de Piaget, ambos instauram sem dúvida importantes considerações acerca do sujeito, contudo, se distanciam quanto ao caráter estrutural da linguagem e seu funcionamento.

somente os seus aspectos fônicos e os gráficos, respectivamente.
(BORGES, 2006, p.80)

Adiante, seguem alguns apontamentos acerca das teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999) que no âmbito das discussões se ancoram em um desenvolvimento cognitivo da língua escrita. O delineamento da Psicogênese da língua escrita, segundo as autoras, no processo de alfabetização, nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende, pois constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

2.1 UM PASSEIO SOBRE A PSICOGÊNESE

Ferreiro e Teberosky (1999), inspiradas na base piagetiana, articulam a alfabetização como uma construção da representação conceitual da base alfabética em que a criança percorre uma sequência de fases. Tal proposição também é pactuada em Morais (2012), em que postula a alfabetização como um sistema notacional. Essa mesma linha de raciocínio teórica é também abordada por Vygotsky (1988) – para o autor, a criança constrói a escrita como se fosse uma representação da fala para, conseqüentemente, reconstruí-la como representação no mundo.

Esses autores tiveram reconhecimento inquestionável na contribuição para a alfabetização, na tentativa de descrever o processo que as crianças perfazem até a alfabetização propriamente dita. Há, sem dúvida, a tentativa de se dar um estatuto de escrita à criança, novas dimensões que antes expressavam nitidamente a dicotomia que selecionava os estudantes em dois grupos: os alfabetizados e os não alfabetizados. A partir dessas discussões, o erro passa a ganhar *status* no processo de alfabetização (faz parte do processo construtivo), revelando em qual fase a criança se aproxima ou se distancia da alfabetização.

Considerando o sentido literal, a palavra Psicogênese pode se caracterizar como um estudo da origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos, da mente ou da personalidade. Em um contexto mais amplo, é interessante refletir sobre a investigação que descreve o processo de aquisição da

língua escrita de crianças em processo de alfabetização, realizados por Ferreiro e Teberosky, sobretudo, na obra: *Psicogênese da língua escrita* (1999).

A literatura nos mostra que no início da década de 80, Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram estudos com quase mil crianças sobre o desenvolvimento da linguagem escrita; investigações estas que culminaram na importante obra *Psicogênese da língua escrita*, na qual, dentre as teorizações apresentadas, demonstraram as etapas de evolução que as crianças perpassam no processo de aquisição da língua escrita. Esse período caracteriza-se por profundas mudanças no campo educacional da alfabetização de infantes.

Na esteira de Piaget (1973), a popularização no meio educacional brasileiro dos resultados de suas pesquisas provocou uma “revolução conceitual” na área da alfabetização. A visão central que norteava as teorias predominantemente associacionistas cede e abre espaço para novas discussões inspiradas em seus trabalhos da área da psicologia.

Discípulas de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) revolucionaram as discussões sobre os métodos de alfabetização. Em meio às discussões sobre o método tradicional e o método construtivista, seus estudos surgem como um marco na transição das políticas de alfabetização que “separam” um método do outro. Comunga-se que a alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Ferreiro, tornando-se referência norteadora dos estudos teóricos e práticos no campo da alfabetização em âmbito nacional.

Muitos estudiosos como Morais (2012) e Mortatti (2000) discutem as contribuições e a revolução conceitual no âmbito da alfabetização no Brasil, bem como as proporções em que se considera sua teoria enquanto método de alfabetização. O certo é que em meio às discussões alusivas ao construtivismo, encontra-se efetivamente o nome de Ferreiro (1986) Ferreiro e Teberosky(1999) como marco principal dos estudos acerca da alfabetização no Brasil, carregando e influenciando as políticas e os documentos orientadores e norteadores da alfabetização em âmbito nacional, como os PCNs (BRASIL, 1997), por exemplo. Neles observa-se claramente o respaldo teórico que os norteiam. É a partir deles que as formações direcionadas a professores dos anos iniciais voltam-se para as discussões sobre os métodos de alfabetização; neste caso, a concepção de “texto”, de “erro”, de “hipóteses” são fruto de intensas discussões e formações.

Incontestemente que as contribuições surgidas após as pesquisas de Ferreiro e

Teberosky (1999) foram de suma importância para a área da alfabetização. Ao focar a escrita como um instrumento de conhecimento, desenvolveram uma investigação acerca da aquisição a partir de um parâmetro ao modelo de desenvolvimento cognitivo construtivo inaugurado por Piaget (1973). As autoras contrapõem-se ao modelo de estímulo resposta⁵ no qual o ensino associacionista correspondia a tais estímulos. Nesse sentido, a criança em seu processo de alfabetização perpassa de um estágio a outro, construindo hipóteses lógicas em seu processo de apropriação da escrita alfabética.

Nesse contexto, a exposição e submetimento das crianças a textos que circulam socialmente e de forma interativa pode levar à progressão de um nível a outro até culminar no processo alfabético de escrita. Independentemente da idade, classe social, todas as pessoas alfabetizadas, perfazeriam tal processo.

Ferreiro e Teberosky (1999) sustentam, portanto, que é na interação da criança com a escrita como objeto de conhecimento que ela passará a construir hipóteses sobre a lógica que subjaz a esse sistema de representação, submetendo-se a essas hipóteses a testes, o que levaria a reformulações sucessivas em direção a hipóteses mais evoluídas e complexas, culminando no domínio do sistema alfabético de escrita. Ou seja, na medida em que a aquisição da escrita vai se desenvolvendo como um processo encadeado por uma construção lógica, a autora sustenta que há um papel do outro como aquele que estabelece essa entrada da criança no mundo dos objetos sociais de conhecimento:

A tão famosa “maturidade para leitura-e-escrita” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita “esperando que amadureça”. (...) os tradicionais “exercícios de prontidão” não ultrapassam o nível do treinamento perceptivo motor quando, em verdade, é o nível cognitivo que está envolvido no processo (e de modo crucial) (FERREIRO, 1986, p. 101 – grifos da autora)

Nesse sentido, cabe ao outro o papel de estimular a criança e possibilitar a entrada ao mundo letrado onde ela é convocada a se posicionar, e com isso ir construindo conhecimento paulatinamente.

Para tanto, Ferreiro e Teberosky (1999), afirmam que

⁵ Para melhor aprofundamento acerca do termo (estímulo-resposta), ler Skinner, (2005).

o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita [funciona], a partir de: a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35)

Através dos resultados obtidos pelas autoras, com crianças de 4 a 6 anos, foram definidos cinco níveis de desenvolvimento da escrita. A partir do momento em que ela compreende para que serve a escrita, a criança realizaria um longo período caracterizado de níveis sucessivos (níveis ordenados) no desenvolvimento da escrita revelando suas hipóteses:

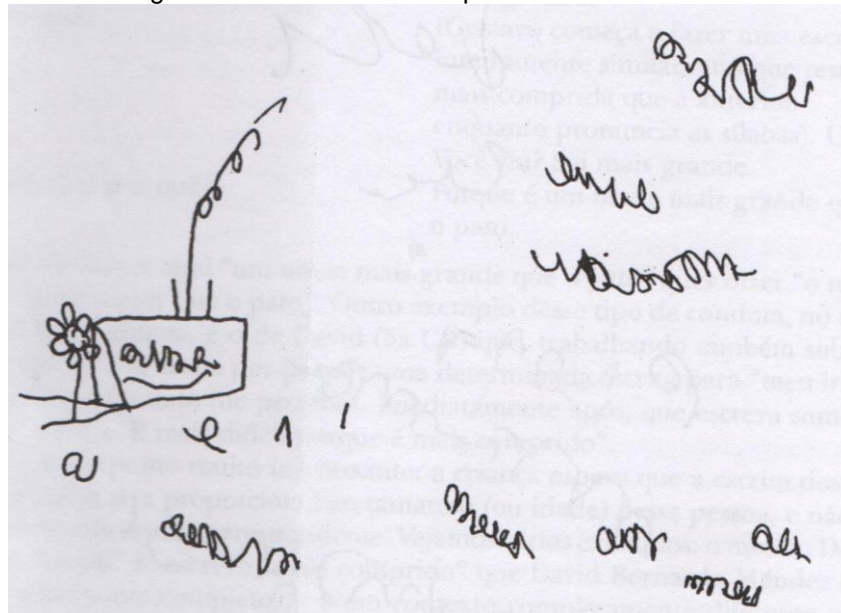
NÍVEL 1: Conhecido como nível pré-silábico, nesse período as crianças possuem hipóteses bastante embrionárias sobre a escrita, podem considerar que escrever e desenhar são evidentemente a mesma coisa. É comum solicitarmos que o aluno escreva uma determinada palavra (por exemplo, CASA), provavelmente ele represente a casa em forma de desenho, considerando que está escrito a palavra casa. É comum também nesse nível a utilização de letras e números, estas e outras constatações, caracterizam esse período. Misturar letras e números, desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, associar o nome do objeto ao tamanho (por exemplo, a palavra BOI) poderá ser escrita com muitos caracteres, devido ao seu tamanho, é muito comum nesse período.

Para as autoras:

Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se a forma básica conhecida pela criança é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e repostas ou combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada de como forma de base, na qual se insere curvas fechadas ou semifechadas. "...no mesmo nível, pode aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e objeto referido (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999. p.194 - grifos da autora).

Para vislumbramos uma das possíveis escritas nesse período, segue um exemplo abaixo:

Figura 1 - Escrita de texto representativo do nível 1



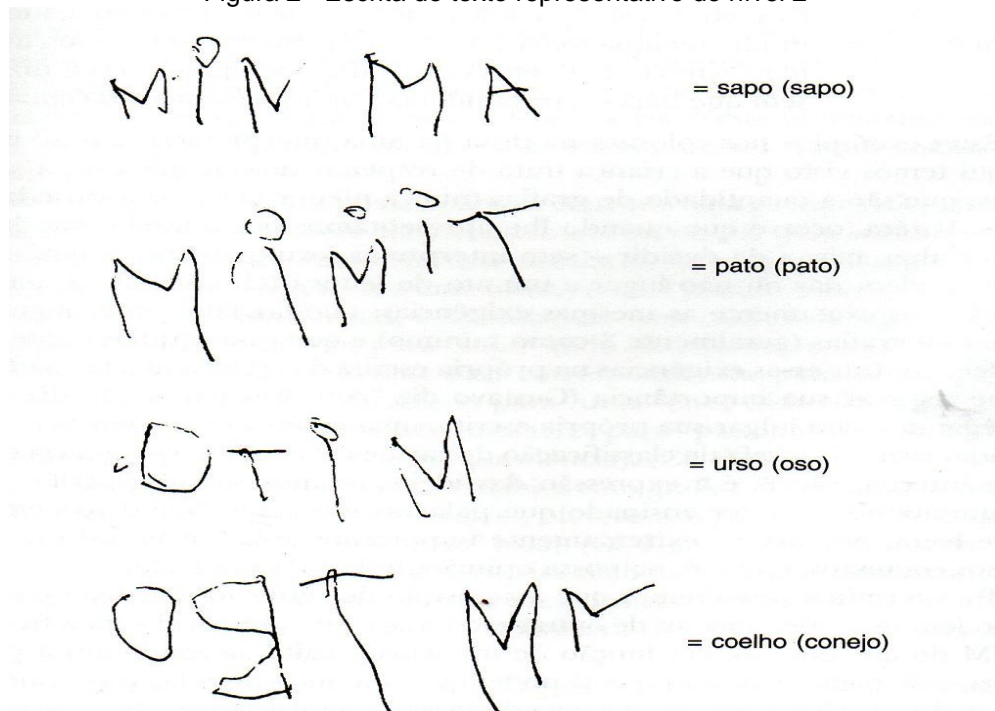
Fonte: (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.196)

NÍVEL 2: Nesse período, ainda considerado pré-silábico (um pouco mais avançado), a criança não escreve com desenhos, usa letras, diferencia letras de números. Podem variar a posição na ordem linear das letras. Geralmente, utilizam a variedade de letras do próprio nome. A leitura é feita globalmente, e a escrita não faz correspondência com o valor sonoro da letra, palavra ou frase.

Essa variedade se justifica segundo a autora: “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é a mais definida, mais próxima à das letras”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.202).

Segue uma escrita representativa desse nível:

Figura 2 - Escrita de texto representativo do nível 2

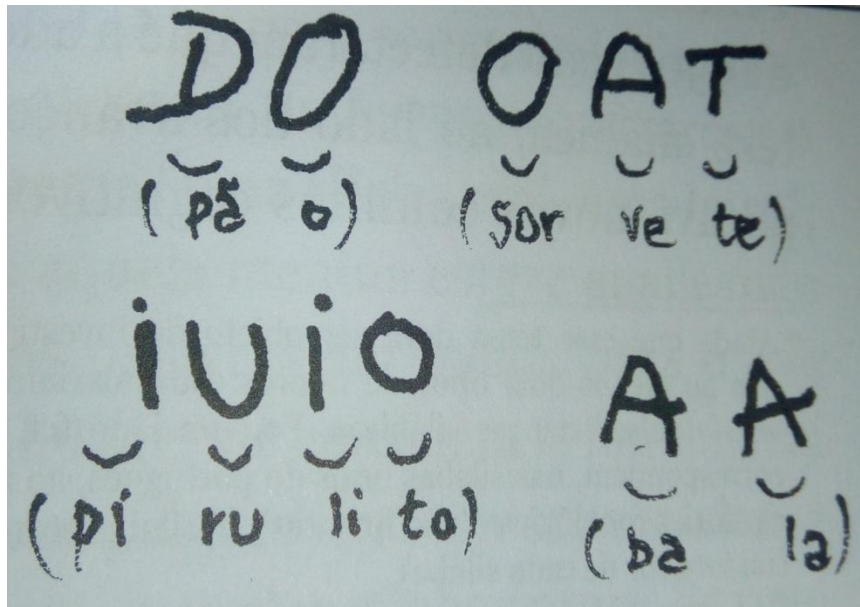


Fonte: (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.207)

NÍVEL 3: Considerada hipótese silábica. É possível nesse nível observar duas importantes hipóteses: a primeira o aluno pode atribuir adequadamente a quantidade de letras de uma palavra, ainda que não as relacione à sua correspondência fonológica (quando ele escreve uma letra para cada sílaba), porém não necessariamente tenha correspondência fonética, ou seja, ao ser solicitado a escrever a palavra **ESCOLA**, por exemplo, é possível que ela escreva: MTO. E a segunda hipótese, quando ele utilizada qualitativamente uma letra para a pauta sonora (uma letra para cada sílaba), ou para cada palavra em uma frase dita, que corresponde respectivamente ao seu valor sonoro. Ao ser solicitado a escrever a palavra **ESCOLA**, por exemplo, é possível que ela escreva: **EOA** ou ainda **SCL**.

Vejamos:

Figura 3 - Escrita de texto representativo do nível 3



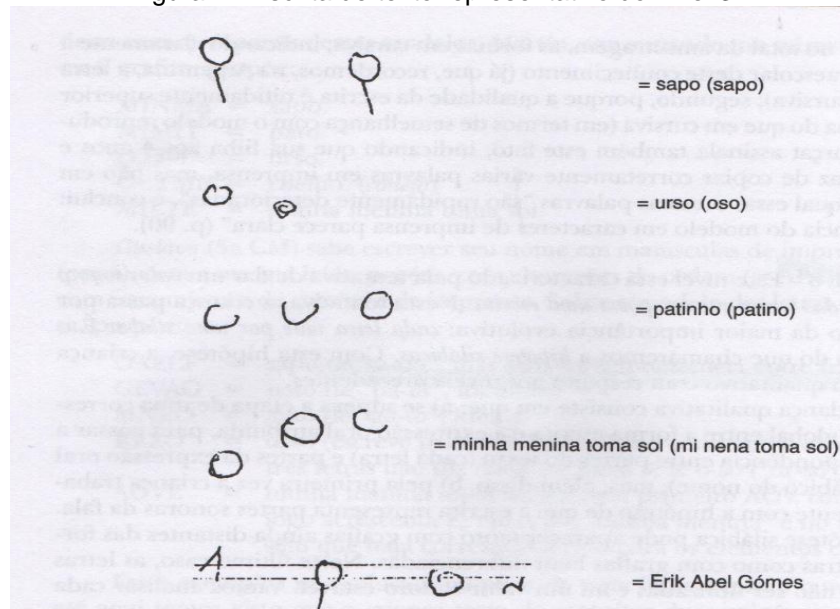
Fonte: (MORAIS, 2012, p.59)

Segundo as autoras:

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: *Cada letra vale por uma sílaba*. É o do surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209- grifos da autora).

Conforme os elementos que podem caracterizar essa hipótese silábica, duas hipóteses podem variar: a atribuição quantitativa e/ou qualitativa de uma grafia (um caractere) para cada sílaba que compõe a palavra, conforme exemplo feito anteriormente com a palavra **ESCOLA**. Todavia, nesse mesmo nível, podem ocorrer grafias “distantes” das letras, porém, considerando cada grafia como uma sílaba, temos uma hipótese silábica com grafia diferenciada. Abaixo, segue a escrita de um exemplo que possivelmente se caracterize nesse nível de hipótese silábica com escrita diferenciada, segundo as autoras:

Figura 4 - Escrita de texto representativo do nível 3

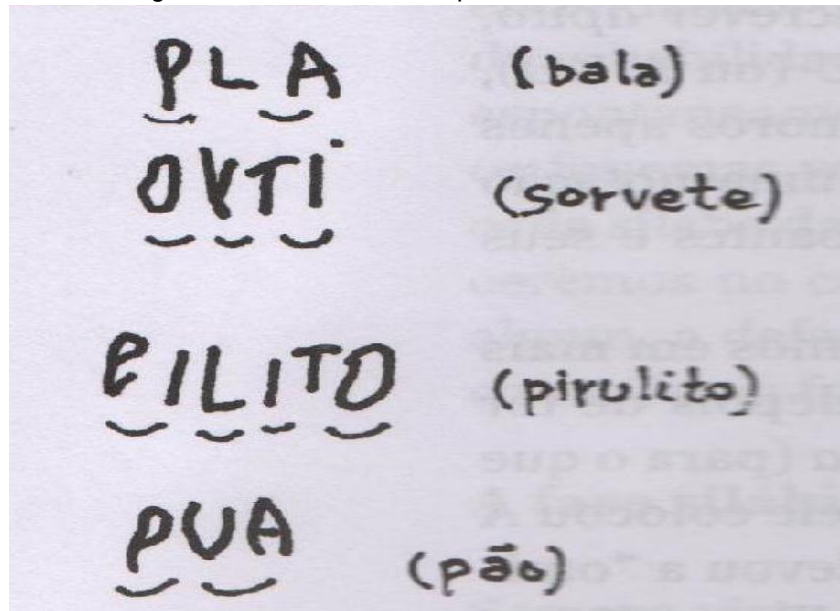


Fonte: (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.210)

NÍVEL 4: Aparece a hipótese em que podemos classificá-la de silábico-alfabético, é o processo de transição do silábico para o alfabético. A criança produz uma escrita em que ora escreve sílabas que corresponde ao sistema alfabético, ora representa o sistema silábico. É uma escrita “quase” alfabética.

Passagem da hipótese silábica para a alfabética... a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe impõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214 - grifos da autora).

A imagem de uma escrita abaixo demonstra esse nível intermediário entre uma hipótese e outra:

Figura 5- Escrita de texto representativo do nível 4⁶

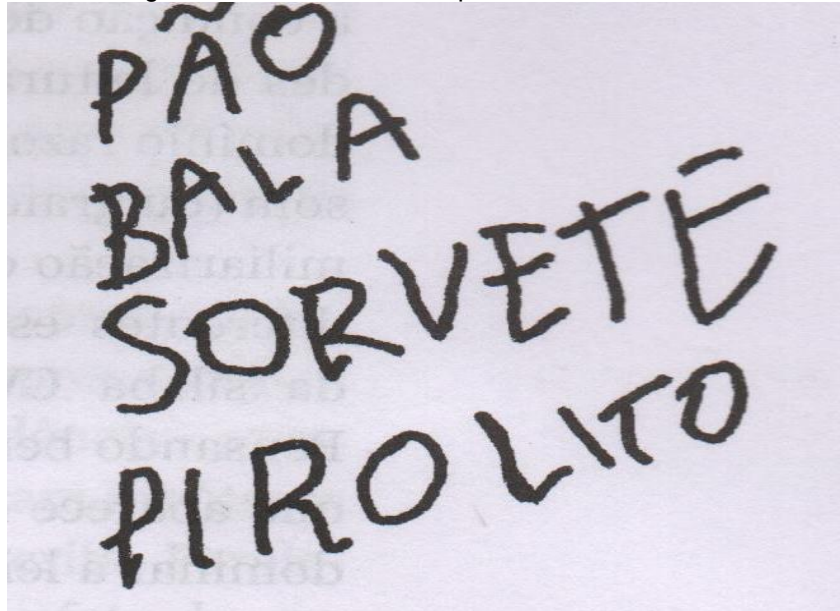
Fonte: (MORAIS, 2012, p.64)

NÍVEL 5: Considerado o último nível no processo de alfabetização, a criança já descobriu que cada letra pode representa um som da fala e que é preciso juntá-las de um jeito que formem sílabas de palavras e assim sucessivamente. Nesse período, inicialmente escrevem com fortes marcas da oralidade, “problemas” de segmentação também são comuns, questões ortográficas também caracterizam esse período. É um período em que a escrita não é ortográfica e nem léxica.

A escrita alfabética constitui o final dessa evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.219, grifos da autora).

Ilustrando o último nível, segue a escrita representativa desse período:

⁶Para esse nível, no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky, 1999, as autoras não utilizaram nenhuma figura ilustrativa. Portanto, a figura acima foi retirada do livro: *Sistema de Escrita Alfabética*, Artur Gomes de Moraes, 2012.

Figura 6 - Escrita de texto representativa do nível 5⁷

Fonte: (MORAIS, 2012, p.64)

Com base nesses estudos, as crianças são capazes de construir sistemas interpretativos e criar hipóteses na busca de soluções para compreender e manipular a escrita. Sem dúvida, essa é uma das nobres diferenças da concepção da natureza do aprendiz na visão de Ferreiro e Teberosky (1999) em relação à visão tradicional que se tinha presente na prática escolar de alfabetizadores, revelando uma importante contribuição de seu trabalho para o campo educacional.

Até chegar a esse último nível a criança perpassa por vários períodos, revelando suas hipóteses pelos diferentes níveis da escrita, digamos que durante todo esse processo de aquisição da língua escrita, há um caminho bastante vasto para ser descoberto e que pode direcioná-la para a busca da construção de uma escrita dita “convencional” e, nesse caso, a família, a escola e o professor têm um papel fundamental na construção desses saberes.

Ainda nesse campo, a ideologia sobre a relação com a linguagem e a escrita, acontece muito antes da chegada da criança à escola (FERREIRO E TEBEROSKY 1999). De fato, a criança é rodeada de textos dos mais variados contextos discursivos, principalmente fora do espaço de sala de aula. As autoras apregoam que a escrita é concebida de duas formas distintas: representação da linguagem ou como código de transcrição gráfica, enfatizando que mediante a forma de

⁷ Para esse nível, no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky, 1999, as autoras não utilizaram nenhuma figura ilustrativa. Portanto, a figura acima foi retirada do livro: *Sistema de Escrita Alfabética*, Artur Gomes de Moraes, 2012.

discernimento com o qual encaramos as duas acepções em torno da escrita, poderá ocasionar consequências pedagógicas dicotômicas que dividem a alfabetização – se compreendida somente como código de transcrição gráfica, podemos associá-la a aquisição de uma técnica (um código); compreendida somente como um sistema de representação, a aprendizagem pode se converter na apropriação de um novo objeto de conhecimento.

Essas duas acepções nos remetem ao objeto de estudo desse trabalho, que, considerando a escrita ou como uma técnica a ser adquirida ou aprendizagem conceitual, impossibilita uma análise que desconsidere as relações entre a criança que produz e o texto que é produzido por ela – sujeitos indissociáveis em suas relações.

2.2 APLICABILIDADE NA PRÁTICA

Com base nesses níveis de compreensão da escrita inicial, a maioria dos educadores das séries iniciais são orientados a traçarem um perfil de entrada e de saída de alunos para acompanhar essa evolução de aprendizagem. Atividades diagnósticas iniciais, medianas e finais mostram a possibilidade de acompanhar essa evolução, através do enquadramento das crianças nos níveis de escrita, visto como um trabalho comum nas salas de aulas dos anos iniciais.

Mensurar a alfabetização é uma tarefa complexa (talvez impossível) diante de alguns entendimentos, pois exige conhecimento, análise reflexiva, compreensão flexível e, até chegar ao “processo final” – “alfabetizado”, o percurso que os alunos perfazem é de uma singularidade e magnitude cheia de mistérios que necessitam de uma análise que considere a língua em seu sistema de relações.

É fundamental destacar que apesar dessa complexidade, espera-se que ao final do primeiro ano do ciclo de alfabetização, os estudantes tenham construído a hipótese alfabética de escrita, condição para a continuidade de sua alfabetização. Essa hipótese de escrita alfabética não é estar alfabetizado ortograficamente. Nesse nível, a criança pode ainda apresentar dificuldade. Ou seja, a criança nessa hipótese de escrita começa a compreender a relação entre letras e sons de forma mais avançada que as hipóteses anteriores (coloca letras para cada um dos sons oraliza as palavras, não atentando para as questões ortográficas. No entanto, produzem

escritas que podem ser lidas e compreendidas por outras pessoas. A criança faz a correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letra), atingindo a compreensão de que as letras se articulam para formar palavras, conhecendo o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas, por essa razão apresenta algumas vezes dificuldades para ler e escrever com autonomia.

Para essa linha, Ferreiro e Teberosky (1999) apontam três subdivisões para a hipótese alfabética: “escrita alfabética sem predomínio de valor sonoro convencional, escrita alfabética com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional; escrita alfabética com valor sonoro convencional”.

Ressaltamos que as autoras não trazem, nem ensinam qualquer tipo de método de alfabetização. Elas teorizam o que ocorreria durante o processo de alfabetização de crianças. Contudo, educadores perfazem essa mesma observação, por considerarem importante a observação do progresso, ou não, do aluno em processo de aquisição da linguagem escrita.

A partir desses processos observados na construção da linguagem escrita de crianças, baseados em Ferreiro e Teberosky (1999), segue abaixo uma análise, apenas ilustrativa (não faz parte do corpus), para indagarmos e refletirmos quanto às dificuldades em categorização da escrita de alunos em “níveis” quando não conseguimos localizá-lo nos modelos convencionalmente proposto e não conhecemos outros caminhos em que a escrita também signifique.

Figura 7- Atividade diagnóstica - níveis de escrita

DIAGNÓSTICO DE ESCRITA

1. BRINQUEDO QUE MAIS GOSTA

HI NA → carrinho

2. COMIDA FAVORITA

UOQ Suco
HIN Carne

3. PEDAÇO/ ESTROFE DE MÚSICA OU TEXTO

V E OSU OS TRÊS PORQUINHOS

A coordenadora fez o seguinte relato sobre como é realizado esse diagnóstico⁸:

Essa atividade é feita para averiguar em que nível de aprendizagem criança se encontra. Foi aplicada com todos os alunos da turma da seguinte forma: individualmente, enquanto os outros alunos realizam atividades propostas coletivamente, a professora escolhe 1(um) ou 2 (dois) alunos e individualmente realiza esse diagnóstico. Ela lê a pergunta para o aluno e conseguinte ele escreve sua resposta, logo é solicitado a ler em voz alta para a professora. Nesse momento não é feita nenhuma intervenção, pois o objetivo é somente saber se o aluno avançou ou não, dos níveis de alfabetização, de forma que ao final do mês ou bimestre a professora tenha esse levantamento de toda a classe.

Adiante segue o relatório entregue à coordenadora, feito pela professora da turma com a seguinte análise⁹:

Todo diagnóstico, deve se levar em consideração não a fase pronta em que o aluno perpassa de um nível a outro, mas também o momento de transição de uma à outra fase, o que torna difícil o diagnóstico, pois ora o aluno apresenta-se em uma fase ora em outra. Isso não é um problema, porém é um desafio para o professor, visto que as atividades a serem desenvolvidas devem respeitar e, ao mesmo tempo, favorecer o progresso de um nível a outro. Intervenções adequadas podem contribuir nesse processo. Se o professor não as fizer adequadamente o aluno tem uma forte tendência a permanecer na fase anterior. Contudo, percebe-se que o aluno, encontra-se no processo de escrita **pré-silábico nível III em transição para o processo silábico**. Observa-se que a escrita apresenta traços típicos de uma criança no nível pré-silábico quando ela usa as letras do seu próprio nome no final das palavras ditadas (questão 1 e 2). Ao mesmo tempo ao ser solicitada a leitura com o dedo em cima dos sons, percebe-se que ela apresenta traços de uma escrita em nível silábico iniciante. Pois, em *CARRINHO, CARNE, SUCO ela escreve uma letra correta da sílaba inicial. O mesmo ocorre na questão 3 para os sons iniciais – “Os três porquinhos”, em que a criança escreve: **U** para (os), **E** para (três) e **OS** para (porquinhos). As demais sílabas, não correspondem a uma escrita silábica e sim pré-silábica, pois ele varia a quantidade de letras sem preocupação com as propriedades sonoras e nem com a quantidade. Conforme está escrito, não confundamos as letras finais nas palavras escritas. Pois solicitada a leitura a criança não consegue associar os sons finais com a pauta sonora adequadamente, então ela joga as letras do próprio nome. Demonstrando que a escrita do **N** na palavra car**Ne** e carri**N**ho não correspondem (na leitura) as sílabas canônicas das referidas palavras. Por isso, a importância de que a leitura seja feita pelo aluno. Outra dificuldade detectada é em relação a leitura. O aluno não tem a prática de ler sua escrita. Ao ser solicitado a ler, ele realiza a leitura global e não leu revelando a pauta sonora. Foi necessário fazer algumas intervenções para que ele fizesse a leitura. Sempre se recusava a realizá-la. Foi difícil a última escrita na questão 3. O estudante sempre alega que não se lembrava de

⁸ Depoimento feito pela coordenadora da escola, quando ainda iniciando o projeto de pesquisa estive na escola acompanhando o desenvolvimento de uma atividade diagnóstica de alfabetização no ano de 2016.

⁹ Relatório feito pela professora sobre a atividade diagnóstica. (Texto sem reformulações).

nenhuma leitura, nenhuma música, nenhum texto. Então eu fiz a pergunta: Você não sabe aquela história de Branca de Neve, Cinderela, Três Porquinhos? Então ele se lembrou dos três porquinhos. Como se vê, ele escreve apenas o título e recusa-se a escrever a continuação do conto.

A professora é considerada pela equipe gestora da escola como uma professora com “excelente perfil alfabetizador”, mas diante dessa criança do referido diagnóstico supracitado, não obteve êxito durante esse ano letivo, considerando seu avanço na aprendizagem da leitura e escrita. Conforme apresentado anteriormente, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) não apresentam métodos ou qualquer outra técnica sobre aquisição da língua escrita. Entretanto, muitos professores adeptos ao cognitivismo que consideram o ensino da leitura e da escrita associados aos mecanismos cognitivos em que a aprendizagem acontece gradualmente, valem-se das suas teorizações para analisarem o avanço das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) alicerçadas, sobretudo, em Piaget (1973) que defende a ideia de que os “saltos” cognitivos dependem de uma assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos, e, necessariamente levam tempo, realizam “testes” e/ou diagnósticos” para aferir esses saltos cognitivos de um estágio a outro, verificando se mediante os níveis reveladores de hipóteses, aproximam-se ou distanciam-se de uma escrita considerada “alfabética”, Ferreiro e Teberosky (1999). É nesse sentido que educadores (na maioria) perfazem esse mesmo processo para aferirem as possíveis hipóteses que revelam o estágio em que se encontram seus alunos.

Notoriamente, a professora tem um vasto conhecimento da Psicogênese da língua escrita, demonstra isso na sua forma de escrita do relatório feito. Observamos ainda que, segundo a professora, este aluno encontra-se em “transição” de um processo a outro. Cabe-nos observar e nos perguntar: o que a criança revela na sua escrita? Por que a professora não consegue enquadrar essa criança nos níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999)? Que estranhamento demonstra a produção do aluno que não damos conta nessa forma de análise? São indagações interessantes e pertinentes que transcorrem as práticas de sala de aula, e por vezes, permanecem a mercê do modelo idealizado pela instituição escolar. Para essas indagações, faremos uma discussão específica na seção II desta pesquisa.

Outra observação bastante visualizada na literatura sobre a alfabetização de norte cognitivista é a referência feita ao termo “métodos”: *Sintético, Analítico e Construtivista*. Notamos isso na obra de Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012) entre outros. Percebe-se que para reafirmar uma determinada postura, há ideologicamente a necessidade de citar tais métodos ao longo da história, ainda que seja para reafirmar a não adesão ao mesmo.

Daí, adotadas tais referências para teorizar as nossas discussões, faremos a seguir, alusão ao termo “método” por entender que, ao falarmos em alfabetização ainda que nesse estudo não estamos à procura de discorrer sobre “método de alfabetização”, se é que existiram, ou existem. Contudo, apresentaremos a seguir (superficialmente), alguns apontamentos sobre esses “métodos” ao longo da história da alfabetização, por entender que mesmo não sendo foco deste trabalho, fizeram parte da história da educação ao longo dos tempos.

2.3 A TEORIA SUBJACENTE AOS DITOS “METODOS” DE ALFABETIZAÇÃO

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança, pois a discussão teórica tecida até agora, percebemos na literatura ainda que de forma lapsa conforme dito anteriormente, direcionamento que faz alusão a algum tipo de adoção de postura metodológica de alfabetização.

O sucesso e o fracasso escolar sempre estiveram e estão atrelados a indagações que vislumbram à análise de métodos. Explicar como a criança aprende, é foco de estudo de diversas teorias que se apresentam reveladas através de métodos e metodologias próprias, desenvolvendo, cada uma, argumentos referentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

No atual cenário educacional em que se unem forças para que todas as crianças se alfabetizem na idade dita “regular”, o tema ganha forte notoriedade em diversas áreas de conhecimento. Soares (2008) mostra que a alfabetização é um processo complexo e que abrange uma multiplicidade de perspectivas, nas diversas áreas de conhecimento exigidas pela natureza do fenômeno como a psicologia, a psicolinguística, a linguística, pedagogia e mais recentemente pela neurociência.

O processo de aquisição da língua escrita, considerada neste contexto como

processo inicial de alfabetização (conforme dito anteriormente), é mais complexo do que se supõe.

Decerto, concepções diversas e divergentes são comuns no campo educacional. Contudo, em meio às discussões, há a necessidade de conhecer o fio condutor que se faz presente em uma produção textual de alunos em processo de aquisição da língua escrita, alfabetização. Se as discussões focam-se no âmbito de desenvolver nos alunos a capacidade de construir seu próprio conhecimento, ser participante ativo e crítico na sociedade, assim o eixo norteador da alfabetização apoia-se no pressuposto de que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever (decodificação). Formar alunos críticos e capazes de interagir efetivamente na sociedade, propiciar caminhos para que aprendam a ler e escrever significativamente vão além da mera decodificação de códigos. É papel fundamental possibilitar que os alunos atuem criticamente em seu espaço social, e esse discernimento deve partir desde o processo inicial da alfabetização.

Se de um lado a sociedade cobra um “novo tipo” de aluno, a ação de quem ensina, deve sem dúvida, encontrar um caminho com “novas trilhas”; essas novas trilhas, às quais fazemos referência, não é uma nova fórmula, ou um novo fazer, mas vislumbra-se nesse âmbito que ora se instaura a necessidade de uma postura investigativa à luz de um entendimento como se fosse um jogo em que o “erro, a rasura, o estranhamento”, a solicitude presente nas produções escritas sejam vistos não como um novo olhar, e sim, com mais um deslocamento de olhar.

Nesse sentido, o enxergar do professor, diante de análises de produções textuais, deve estar na procura de um lugar em que as vozes “leitor”, “escritor” indiquem suas possíveis pluralidades de sentidos e não o contrário – lugar em que a escrita (ainda que insólita) possa significar!

Assim, os métodos de alfabetização surgiram a partir da necessidade de entender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, com a evolução natural da sociedade, as necessidades modificam-se. Muitos são os pesquisadores que fazem alusão aos ditos “métodos de alfabetização”, como Roazzi, Leal e Carvalho (1996), dentre outros, contudo, as discussões que aqui apresentaremos têm como base Morais, Albuquerque e Leal (2005).

No método sintético, o ensino baseia-se na correspondência entre o som e a grafia; a aprendizagem é permeada por meio de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra, até a construção de frases. Prevê os elementos estruturalmente

“mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos. Nesse método, o ponto de partida é o alfabeto (letra por letra), depois as sílabas, as palavras, frases e finalmente os textos. O ensino dava-se na forma, podemos dizer de gotejamento, de forma controlada. Um passo subsequente, estava atrelado diretamente à fase anterior, atrelado nesse caso, à memorização e repetição. Ensina-se e aprende-se a partir das partes isoladas, sem significação, impedindo sua compreensão e percepção da leitura e da escrita como um todo.

O método Analítico ou Global difere do método anterior inversamente. Ou seja, enquanto o método sintético parte da menor unidade linguística (letras), o analítico ou global parte da palavração, sentençação ou pequenos textos, para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem (sílabas e letras); diríamos que o ensino e a aprendizagem devem partir sempre do “todo” às partes, sendo que nesse contexto a palavra “todo” refere-se ao reconhecimento global das palavras ou frases.

Nesses dois métodos, a diferença encontra-se na gênese da aprendizagem, em que se querela sobre o que o aprendiz deveria aprender inicialmente: unidades linguísticas menores ou maiores. Nessa conjuntura, o professor é quem decide o que e como a criança deve aprender.

Como dito anteriormente, a Psicogênese (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) não faz alusão a nenhum método específico de alfabetização, apenas teorizam o percurso de crianças, revelando hipóteses de aprendizagem no processo de alfabetização. Todavia, é com o advento dessas discussões, no Brasil, especificamente na década de 80, em que se instaura uma verdadeira revolução conceitual, sobre os processos de alfabetização, sobretudo, os métodos até então utilizados.

Com a Psicogênese, o “erro” ganha nova dimensão na forma de análise. O aluno deixa de ser mero coadjuvante, os discursos se voltam à necessidade de um estudante ativo no processo de aprendizagem. Albuquerque (2012) afirma que nesse período, com forte influência das teorias construtivistas, a Psicogênese da língua escrita é considerada por muitos teóricos, uma guinada histórica rumo ao construtivismo. É a partir da Psicogênese que se vislumbra um embate teórico sobre a utilização dos métodos de alfabetização até então desenvolvidos pelos professores. Nesse novo contexto, os dois métodos anteriores: sintético e analítico

são amplamente criticados.

Pode-se dizer que a Psicogênese da escrita encontre forte respaldo no chamado método construtivista. Contudo, considerando-se a concepção de construtivismo enquanto atualidade merece uma melhor análise, visto que é fruto de concepções diversas e estudos múltiplos. Portanto, há estudiosos que se respaldam na concepção de que não existe método de alfabetização, enquanto outros acreditam que as atuais práticas de letramento são frutos de um ensino pautado no método construtivista (MORAIS, 2005).

As discussões sobre o termo “construtivismo”¹⁰ permitem muitas ponderações, inclusive indagar o que se está designando hoje de “construtivismo”. Qualquer verificação menos refinada leva-nos a entender que, por trás dessa etiqueta, se encontram várias teorias de aprendizagem e desenvolvimento humanos, com princípios explicativos muitas vezes não conciliáveis (COLL, 1996).

Então, o construtivismo visto de uma forma sequencial talvez abarque as matrizes teóricas piagetiana, vygotskiana, dentre outras. Obviamente, não estamos enquadrando o que seria o método construtivista de forma “estaque”. Também não é objetivo discutir elos unificadores de dadas teorias, é obvio que implicações pedagógicas, advindas de tantas vertentes teóricas, não nos permite pensar em homogeneidade.

Todavia, as concepções que se tem de língua e linguagem são reveladoras de determinados comportamentos práticos em sala de aula, resultando em um ou outro método. Não existe neutralidade nesse campo, qualquer decisão pedagógica refutadora de algum método, é sem dúvida, reveladora da escolha de um outro. Nesse sentido: “Dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que é linguagem e como funciona, que usos têm, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e posturas diferentes na prática escolar (CAGLIARI, 1999, p. 41).

Por isso, o autor afirma que velhas práticas ainda perpetuam nas salas de aulas, as cartilhas permanecem com uma nova roupagem e nossas atitudes mesmo diante de um contexto que não abraça as práticas pedagógicas de décadas

¹⁰ Vale salientar que estas discussões acerca dos métodos não serão aprofundadas nesse trabalho, contudo, recomendamos a leitura da obra: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética, orgs. Moraes, Albuquerque e Leal (2005), a qual faz uma exposição mais detalhada dos métodos sintético, analítico e construtivista.

passadas, perpetuam com os mesmos princípios de outrora. O caso em questão é suscetível e flexível a qualquer indagação, contudo, o que os dados oficiais revelam é que os problemas e fracassos da alfabetização continuam e são um desafio nesse país.

Com base nessa linha teórica que a Psicogênese alude, no Brasil muitos estudiosos são adeptos e recorrem a esse campo teórico por entenderem que a aprendizagem da leitura e da escrita é de ordem conceitual, as crianças precisam compreender o que a escrita representa e como se instituem essas representações.

A seguir apresentaremos alguns pesquisadores brasileiros que diante de análise e reflexão de suas pesquisas encontramos forte respaldo nas teorias cognitivistas.

2.4 O QUE DIZEM NOSSOS PESQUISADORES? UM CONVITE À LEITURA SOB O OLHAR DE PESQUISADORES BRASILEIROS “COGNITIVISTAS”

Conforme análise anterior, retomamos o conceito de alfabetização com base na Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) pela sua contribuição para a compreensão de um importante momento da história da alfabetização no Brasil, em relação às concepções a respeito do processo de construção do conhecimento da língua escrita pelas crianças. Sua contribuição para o país foi, e é fundamental, os documentadores orientadores das políticas Nacional de Alfabetização na perspectiva da formação de professores e dos livros didáticos destinados à alfabetização, sobretudo de escolas públicas, sempre aludem respectivamente a essas pesquisadoras.

Conscientes de que Ferreiro e Teberosky (1999) não apresentam encaminhamentos, sugestões, ou qualquer tipo de orientação para a atuação na prática em sala de aula, adeptos dessa teoria defendem que intervenções adequadas, atividades desafiadoras que considerem o processo de construção da aprendizagem – aquisição da escrita – são adequadas ou não, para serem vivenciadas, mediante cada nível (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) em que a criança se encontra no seu processo de alfabetização.

Nesse sentido, elencaremos as contribuições de alguns pesquisadores brasileiros que apontam encaminhamentos metodológicos para a prática

alfabetizadora que vislumbra o conhecimento a partir de uma perspectiva conceitual. Dentre eles, Morais (2005, 2012) e Weisz (2005, 2009), que endossam vozes que se destinaram a pesquisar e a escrever sobre o processo de alfabetização, vislumbrados sob a perspectiva cognitivista, atrelados, sobretudo, à Psicogênese.

Nos documentos norteadores das políticas de alfabetização no país, especificamente nos cadernos de formação de professores do PROFA (Programa de Professores Alfabetizadores), PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e PNAIC – (Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa) encontramos uma discussão teórica acerca dos pressupostos metodológicos das práticas alfabetizadoras. Essas discussões também se voltam a uma ideologia de alfabetização enquanto um sistema de apropriação da escrita.

Diante das discussões acerca do que representa o sistema de escrita alfabética, focaremos algumas reflexões em torno de como, e o porquê de o alfabeto ser um sistema notacional¹¹ e não um código. É preciso desenvolver a consciência fonológica para que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA se desenvolva efetivamente. Num primeiro momento, faremos uma breve revisão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções; discutiremos também a apropriação desse sistema pelos aprendizes à luz da teoria da Psicogênese da Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). Em seguida, discutiremos as relações entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, assim como o aprendizado das relações som-grafia, dentro desse patamar cognitivista, e na seção próxima discutiremos esse mesmo processo de aquisição da língua escrita sob a ótica da Linguística.

Para isso, teceremos uma reflexão acerca das proposições de Morais (2012), especificamente baseado na obra *Sistema de Escrita Alfabética*, que se constitui como um valioso instrumento para aqueles que se interessam pelo tema “alfabetização” e que buscam por respostas as inúmeras questões sobre métodos, materiais e atividades a serem utilizados no processo de alfabetizar letrando. Para o autor, o trabalho em classes de alfabetização deve ser planejado, de maneira que a sua sistematicidade pode levar seus alunos a se apropriarem do sistema de escrita alfabética.

¹¹A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1999; MORAIS, 2005).

Morais (2005) faz duras críticas aos métodos de alfabetização ditos construtivistas e fônicos¹² citados anteriormente e apresenta sugestões de atividades que refletem a consciência fonológica, com o intuito de assinalar suas contribuições e possíveis limites. Também critica a má interpretação da Psicogênese da língua escrita, em que educadores absorveram a ideia de abandonar os métodos ditos tradicionais, no sentido de que não havia necessidade de um ensino planejado e sistemático. Para ele a criança não aprende tudo sozinha.

Para o autor a falta de formação continuada, as vicitudes da cartilha, os métodos que ora se colocaram em xeque, diante das novas discussões no cenário nacional da alfabetização, provocaram uma autonomia aleatória em que se instaurou nesse contexto a não necessidade de um ensino mediado.

Dessa forma:

Na realidade, esta “descoberta sem ensino” não ocorre para a grande maioria das crianças de grupos socioculturais favorecidos. Mesmo a maioria dos filhos da classe média e da burguesia só se alfabetiza recebendo um ensino específico sobre a escrita alfabética (MORAIS, 2012, p.25 - grifos do autor).

Nesse âmbito, justifica tal afirmação com base no contexto social e cultural em que se insere grande parte das crianças, na qual nem todas convivem em ambientes favorecedores ao letramento, e para muitos o contato com a escrita acontece muito antes do processo de escolarização.

Essa visão também é comungada por Weisz, afirmando que as crianças que vivem em áreas menos favorecidas economicamente são as mais prejudicadas: “(...) frequentemente as mais pobres são as que têm hipóteses mais simples, pois vivem poucas situações desse tipo” (WEISZ, 2009, p. 21). O significado do que é o sistema de escrita é a base para a construção de hipóteses pelas crianças.

De modo geral, Moraes (2012) apresenta um conjunto de princípios que não devem ser tratados¹³ à margem de considerações mais gerais sobre a profissionalização do docente, de suas condições materiais e simbólicas de trabalho e da implementação de políticas que favoreçam, precocemente, o sucesso escolar das crianças oriundas de meios populares. O próprio significado da discussão de

¹²Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In Moraes, (ALBUQUERQUE; LEAL apud Moraes, 2012).

¹³Weisz (2005) traz um conjunto de princípios que também devem ser levados em consideração além dos fatores interno à escola.

metodologias de alfabetização precisa estar subordinado a esses temas mais amplos, que são fatores de democratização da escola.

Nesse contexto, a alfabetização é um sistema representacional em que diante de uma metodologia contextualizada, com práticas de letramento constantes, os alunos gradativamente vão se apropriando da escrita até chegarem à alfabetização.

Diante das considerações tecidas, o autor engendra-se fortemente na Psicogênese da alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1999) e propõe atividades que refletem o sistema notacional da escrita, para o aluno, gradativamente, ampliar e apropriando-se do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012).

Nesse sentido, entende-se que essas atividades só são possíveis de realização e de êxito quando o aluno já se encontra dentro da teia dos processos convencionais de representação da escrita. Para aqueles estudantes que se apropriaram parcialmente do léxico da língua, as atividades ou intervenções são interessantes, e possibilitam a reflexão fonológica da letra, sílaba, palavras e vai além. O autor tece uma série de reflexões e situações práticas de atividades que ancoram o ensino da ortografia para aqueles alunos que construíram o processo de alfabetização que perpassa das regularidades e irregularidades da língua, fazendo algumas considerações sobre em que momento é relevante o trabalho com a ortografia, mediante o nível em que se encontra a criança.

O processo de aquisição da língua escrita seria então compreendido como um “sistema de escrita alfabética” – a criança para alfabetizar-se precisa apropriar-se e compreender esse sistema. Daí a necessidade de reflexão sobre: o que é um sistema notacional? Quais são os princípios de funcionamento do sistema alfabético? Que conhecimentos são necessários para o domínio do sistema de escrita? (MORAIS, 2012). Para tanto, é necessário a compreensão da escrita como um sistema notacional –uma ferramenta simbólica – e não um simples código de transposição da fala.

Diante desse contexto, é necessário desenvolver habilidades de consciência fonológica, assim como o aprendizado das relações som-grafia. "Consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras" (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS,

1991; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992).¹⁴ Sob a luz da Psicogênese da língua escrita, o percurso evolutivo das crianças no processo de aquisição da língua escrita precisa ser acompanhando de forma que compreendendo as especificidades do sistema de escrita notacional, o professor seja capaz de entender que a aprendizagem da leitura e da escrita se faz, se o aluno reconhecer as relações entre fonemas e grafemas. Essas habilidades precisam ser desenvolvidas na medida em que a criança vai se apropriando do SEA.

Essa relação de reflexão sobre as partes sonoras das palavras é teorizada pelos autores de forma a entender que não se deve reduzir consciência fonológica à consciência sobre os fonemas das palavras. Daí, segundo o autor, a necessidade de desenvolver a consciência fonológica compartilhada as habilidades metalinguísticas, essas essenciais à alfabetização:

[...] é preciso lembrar que as habilidades humanas de reflexão metalinguística cobrem um amplo leque. Além de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras (consciência metafonológica, podemos refletir sobre os morfemas das palavras (consciência metamorfológica), sobre a adequação sintática de enunciados (consciência metassintática), sobre a adequação dos textos (consciência metatextual) ou sobre as intenções dos usuários da língua (consciência metapragmática). Em todos esses âmbitos, os aprendizes podem fazer reflexões metalinguísticas, sem usar os termos da gramática pedagógica tradicional que a escola os obriga a memorizar. (MORAIS, 2012, p. 84, nota de rodapé)

Essas habilidades, segundo o autor, variam consideravelmente; dependem das operações cognitivas que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho; identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro, entre outras. “Algumas habilidades são simples outras mais difíceis de desenvolver, exigindo clareza por parte do professor alfabetizador” (MORAIS, 2012, p. 85). Cabe ao professor, refletir sobre quais habilidades são importantes ou necessárias para o aluno de se alfabetizar.

¹⁴Consciência fonológica, morfológica, sintática, semântica e textual, também está contemplado nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Brasília, 2012.

Diante do exposto, o referido autor é renome nos documentos¹⁵ orientadores das políticas de formação para professores alfabetizadores do país. Então as discussões acerca dessas habilidades de desenvolvimento de consciência fonológicas são contempladas mediante os direitos de aprendizagem estipulados para cada série/ano (1º ao 3º ano do ensino fundamental I), distribuídos nos cadernos de Formação de Professores Alfabetizadores do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A teorização sobre como desenvolver atividades de desenvolvimento da consciência fonológica são esplanadas mediante os direitos de aprendizagem:

Reproduzir seu nome; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; conhecer a ordem alfabética; compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las; identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas; perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas; localizar palavras em textos conhecidos; ler, ajustando a pauta sonora ao escrito; reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante / vogal não é a única possível); perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. (BRASIL, 2012, p. 19).

Esses direitos devem ser consolidados ainda no primeiro ano do ensino fundamental 1. Para tanto, devem ser desenvolvidas atividades de consciência fonológica, que contribuam no processo de aquisição da língua escrita, mediante cada nível de aprendizagem postulado por Ferreiro e Teberosky (1999).

Dentre as proposições destinadas ao desenvolvimento de consciência fonológica, destacam-se os jogos na alfabetização sugeridos como recurso fundamental para atividades de consciência fonológica. Ao utilizar o jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriam de novos conhecimentos nessa área. No momento da brincadeira, os alunos podem compreender os princípios de funcionamento do SEA e podem socializar com os colegas.

Na alfabetização, os jogos são fortes aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos

¹⁵Esclarecimentos sobre as definições e os direitos de Aprendizagem para cada série/ano, podem ser aprofundados nos cadernos 1, 2 e 3 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Essa abordagem é postulada nesse trabalho, para aprofundar os conceitos alusivos às atividades de desenvolvimento da consciência fonológica.

enfadonhos e sem sentido. Nessa linha de pensamento, o aluno precisa desenvolver propriedades do SEA para se tornar alfabetizado:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2005).

Tanto Ferreiro e Teberosky (1999) quanto Moraes (2012) comungam de um mesmo patamar quando se discute a escrita enquanto sistema representacionista que dá um caráter de correspondência entre fonema e grafema, no qual podemos dizer que gradativamente (cognitivamente), a construção da aquisição da linguagem escrita faz-se de degrau a degrau.

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. (REVISTA NOVA ESCOLA, p.77)

Diante das discussões desencadeadas, ao focar a aquisição da linguagem escrita sob a ótica da noção de desenvolvimento da linguagem, a noção de consciência fonológica ganha destaque nesse campo. O desenvolvimento cognitivo,

sujeito cognoscente, ganha dimensão privilegiada nos postulados de Ferreiro (1999) e seus precursores no processo de alfabetização.

Nessa discussão elencada aqui se percebe que a linguagem é adquirida em etapas de desenvolvimento, durante o desenvolvimento da escrita, através de períodos ordenados e regulares:

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendente regular, através de diversos meios culturais. Aí podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões: distinção entre o modo de representação- icônico e o não icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização de escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2001, p. 21)

Cognitivamente e/ou estruturalmente, a linguagem nessa vertente supõe um ordenamento em seu desenvolvimento, cujas categorias podem ser percebíveis através de níveis de complexidade mediante uma suposta conjectura de natureza do aprendiz, conforme vimos nessa seção.

Em conseqüente, faremos uma discussão que considera a linguagem a partir de outra perspectiva, a da linguística.

3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando- a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem.
Benveniste

No campo dos estudos da aquisição da linguagem, aqui focalizada na escrita sob a luz da Linguística, encontramos apoio teórico que possibilita discutir alguns questionamentos, permitindo-nos refletir sobre a inscrição do processo de Aquisição da Linguagem (ressignificada pela Psicanálise). Para muitos pesquisadores representa uma possibilidade de compreender a relação da criança com a língua e vice-versa, sob outra perspectiva de olhar que difere da visão psicogenética da aquisição da língua escrita.

O propósito desta seção é apresentar algumas correntes teóricas que atravessam o universo da Linguística como ciência da linguagem no que diz respeito à Aquisição da Linguagem, alocada, neste trabalho, com ênfase na aprendizagem da escrita. A abordagem que se insere tenta contemplar discussões teóricas conforme o processo histórico que delineou o percurso de cada uma no cenário linguístico científico, de forma que nossas discussões filiam-se a princípio ao Interacionismo Dialógico de base estruturalista, ressignificado pela Psicanálise lacaniana, até desabrochar nas teorias de Aquisição de Linguagem oral/escrita.

É relevante conhecer e reconhecer quais as discussões teóricas estão em voga, as que já estiveram, quais os possíveis pontos de “encontros” e “desencontro” entre elas no que diz respeito aos seus procedimentos, abordagens etc. Nesses termos, há de se convir com Guimarães e Orlandi (2006, p. 125): “...precisamos construir para nós um saber caracterizado por ser um conhecimento produzido por outros, e que nós de algum modo adquirimos, constituindo uma espécie de arquivo do conhecimento científico, do discurso da ciência”. É nessa condição que se faz necessária para que possamos estudar determinado campo do conhecimento.

Conforme abordagem “mais específica” na seção anterior, no campo dos estudos alusivos à linguagem bem como nos documentos norteadores das políticas públicas de alfabetização, as teorias são em sua maioria cognitivistas e apresentam

como objeto estruturas mentais - funcionamento simbólico que marcam sua historicidade. É com o desejo de descobrir mais, que não nos contentamos com aquilo que já conhecemos, é da natureza do ser humano uma procura por aquilo que muitas vezes não tem explicação, que nos parece estranho, que não se enquadram nos modelos convencionais.

Não estamos à procura de algo novo, excepcional, contudo, é preciso conhecer um mínimo daquilo que já foi produzido, para que possamos de forma clara e coerente com base em determinada teoria nos posicionarmos fazendo um recorte em cada uma delas, no sentido de discorrer sobre os pontos de encontros, ao mesmo tempo em que (diante das lacunas permissíveis e naturais que dada teoria apresenta) abre-nos as portas para refletir nosso objeto de estudo diante de outro campo de discussão. Aqui procuramos entender o processo de aquisição da linguagem com um outro olhar.

3.1 UM RETORNO QUE PERMITE COMEÇAR

Faz-se necessário no campo das nossas discussões um retorno à abordagem da linguagem, assumida pelo Estruturalismo, a qual será disseminada sob os pontos de vista das obras de Saussure (1975) e Jakobson (1971). Considerado o principal representante do Estruturalismo Francês, Saussure marca o início de uma nova era, suas elaborações fundam o que anos depois se denominou Linguística Moderna.

É a partir de suas ideias sobre língua e linguagem vistas como um sistema de valores estruturado e autônomo que se instaura uma ruptura com as concepções anteriores na área de linguagem. Com base na construção saussureana, em qualquer língua é possível encontrar elementos que se combinam numa estrutura, elementos esses oriundos de um sistema de relações que se combinam entre si. Podemos afirmar com base nesses postulados que a língua seria considerada como um sistema abstrato de regras e formas.

É através da máxima de repercussão relevante no campo da Linguística, que inserimos nossa escolha à Saussure (1975, p. 15):

Alguém pronuncia a palavra nu: um observador superficial será tentado a ver nela um objeto linguístico concreto; um exame mais atento, porém, nos levará a encontrar no caso, uma após outra, três ou quatro coisas

perfeitamente diferentes, conforme a maneira pela qual consideramos a palavra: como som, como expressão de uma ideia, como correspondente ao latim *nudum* etc. Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos **que é o ponto de vista que cria o objeto**. [grifo nosso]

O olhar do observador diante de um fato da língua determina o objeto que está a sua frente. Esse olhar, sem dúvida, enroupa-se de uma determinada concepção teórica que vai iluminar o pesquisador. Cada escolha e forma de abordar os fatos são reveladores de um posicionamento do pesquisador, delimitando-o conforme seu ponto de vista sobre a língua.

Nesse contexto, a Linguística institui-se como ciência, passando a ter seu objeto de estudo próprio possibilitando novas discussões sobre o funcionamento da língua a partir da discussão de conceitos que se interligam uns aos outros em uma relação de dependência multiforme e heterogênea. Daí as dicotomias, as noções de língua e fala; significado e significante; arbitrariedade e linearidade; mutabilidade e imutabilidade; relações associativas e sintagmáticas; valor e significação.

A língua para ele tem sua própria ordem segundo a qual há um funcionamento em nível interno – sistema de signos, e, no nível externo, enquanto instituição social. O comprometimento com a ordem própria da língua é de importância vital para a área que serve de base teórica para a reflexão aqui proposta, ou seja, a área da Aquisição de Linguagem, a qual De Lemos (1992, 1995) vai desenvolver na forma Interacionista.

Saussure é consagrado após sua morte através da obra publicada três anos depois, a partir dos registros de seus alunos, intitulada: “Curso de Linguística Geral” (CLG), que instaura uma ruptura epistemológica e inaugura o posto de Linguística Moderna como ciência¹⁶, no qual a língua é concebida como “um sistema que conhece somente a sua ordem própria” (SAUSSURE, 1975, p. 31).

Neste sentido, a obra de Saussure transmite a ideia de uma autonomia da língua, a qual possui um funcionamento próprio em que o falante não pode intervir, submetendo-se a este funcionamento que lhe é anterior. O sujeito deixa de ser “causa” para ser “efeito” da língua (BAKKER, 1997); o falante, nessa conjuntura, estaria sujeito aos efeitos da língua em funcionamento.

¹⁶ Obra póstuma, O Curso de Linguística Geral (CLG), em 1916, foi o marco fundador da Linguística enquanto ciência autônoma. Embora esta obra tenha se tornado pública postumamente, sua autoria é atribuída a Ferdinand de Saussure, foi a partir dessa obra, cuja autoria é atribuída ao próprio Ferdinand de Saussure, que novas noções, conceitos e teorias do linguista passaram a influenciar as investigações desenvolvidas por inúmeros estudiosos e pesquisadores em todo o mundo.

Em meio às críticas que colocam em xeque o pensamento saussureano, pela obra póstuma que o consagrou, há de se convir o importante papel da publicação do CLG, bem como a divulgação que se difundiu em diferentes países. De acordo com Silveira, (2007, p. 28): “(...) se o CLG cumpriu a sua função na fundação da linguística geral é porque, embora tenha havido a edição, essa não apagou os efeitos do trabalho de Saussure ao constituir um saber novo sobre a língua”.

Trazendo a distinção entre língua e fala, Saussure (1975) compreende a fala como parte individual da linguagem, enquanto a língua é definida como parte social; e mesmo diante das suas especificidades devem ser entendidas a partir das relações que se estabelecem dentro do sistema ao qual pertence, pois uma é condição de ocorrência da outra.

Por isso, a necessidade saussureana em delimitar o estudo da Linguística, uma vez que a linguagem, para ele, é vasta e objeto de tantas outras ciências como a Psicologia e a Antropologia, entre outras. Para definir o objeto de estudo da Linguística, Saussure faz uma distinção entre língua e fala. Para ele, língua corresponde a um sistema de signos que preexiste ao sujeito; trata-se de uma estrutura organizada ou código de origem social. Já a fala tem um caráter singular, individual e heterogêneo, consistindo no uso dos signos por parte dos indivíduos. Saussure (1975,p.16-18) compreende a “língua como norma de todas as manifestações de linguagem”:

“[...] um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes a mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo” (SAUSSURE, 1975, p. 21).

Ao demarcar a língua enquanto um sistema de signos que conhece somente sua ordem própria, o autor idealiza que a língua é estável e imutável em um determinado momento histórico, enquanto a fala é heterogênea e sujeita a alterações. É a partir desse reconhecimento que a Linguística inaugurada por Saussure poderá se estabelecer como disciplina autônoma, de forma que todos os seus elementos constitutivos só podem ser apreendidos no interior do sistema que os enforma. Por isso, sobre a língua, entende-se um conjunto de elementos que podem ser estudados simultaneamente tanto na associação paradigmática como na sintagmática.

A língua nesse contexto é um sistema de signos formados pela junção indissolúvel de dois constituintes: significante e do significado, ou seja, da imagem acústica e do sentido. Os dois elementos - significante e significado - constituem o signo e "estão intimamente unidos que um reclama o outro" (SAUSSURE, 1975, p. 80).

Da mesma forma, atua o elemento linguístico (signo), que é a associação de uma imagem acústica (significante) com um conceito (significado) presos pelas relações que os unem aos outros signos da língua, nos levando à necessidade de compreender o signo (tão somente) se o integramos na rede de relações intralinguística.

Portanto, a língua se faz necessária para que a fala seja compreensível e produza seus efeitos, da mesma forma a fala também se faz necessária para que a língua se estabeleça e evolua. Assim, compreendida as suas particularidades que os tornam absolutamente distintas, Saussure (1975), afirma que língua e a fala são ligadas por uma interdependência.

No campo da Aquisição da Linguagem, a língua e fala na visão saussureana indica que "[...] é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências [...]" (SAUSSURE, 1975, p.27). Pode-se dizer que a língua ocupou o lugar central dos questionamentos saussurianos; para o autor, a língua tomada em âmbito social precede o sujeito enquanto falante individual de sua língua materna, daí a configuração discutida anteriormente que ratifica seus postulados de que a língua tem sua ordem própria, contudo o falante não pode interferir em seu funcionamento.

Também nos mostra que a linguagem é social e individual, apresenta-se como uma organização a qual podemos denominá-la de sistema de valores constituído por diferenças em que os signos linguísticos mantêm numa relação de valor entre si. Assim sendo, o signo deixa de ser vislumbrado não apenas na relação entre significado e significante, mas, principalmente, como um termo no interior de um sistema - estrutura da língua, indissociáveis.

A relação preexiste às unidades e ao sistema e é essa concepção da língua como sistema funcional que abarca a unidade linguística enquanto noção de valor, que possibilitará a linguística saussuriana sua forma mais original, com isso se explica a atribuição do título de pai da linguística moderna. De acordo com Gadet e Pecheux, (apud SILVEIRA, 2002 p.41):

ali [no capítulo 4 do Curso, nomeado a Teoria do Valor] encontramos o que eles nomeiam de a novidade de Saussure na teoria do valor. Segundo eles, e a partir daí que se pode pensar na possibilidade de na língua algo ser movimentado por um ausente e este ausente ser a própria materialidade da língua, isto é, a negatividade.

Compreende-se então que a língua é um sistema composto por termos mútuos que necessariamente o valor linguístico de um termo, tanto em seu aspecto conceitual quanto em seu aspecto fônico, depende da presença de outros. A ideia de valor emana do sistema solidário nas suas relações com os demais termos que o rodeiam, portanto, o valor do signo linguístico é relativo e diferencial, por isso, é considerado arbitrário.

Em consonância com essas discussões, Jakobson (1975) também corrobora com as ideias de Saussure em relação ao som e o significado, considerando-os como um elo indissolúvel (significante e significado). Um grande representante do Estruturalismo Linguístico, seus trabalhos se destacaram na análise estrutural da linguagem: a aquisição, o funcionamento, a estrutura e a alteração da linguagem.

Propulsor de um vasto campo intelectual, sempre a partir da visão linguística, o autor perpassa por várias áreas: poesia, cultura e fonologia. De modo geral, Jakobson se utiliza das relações sintagmáticas e associativas para fazer uma reflexão sobre a afasia, propondo para a forma de arranjo da linguagem apresentada por Saussure, respectivamente a metonímia e a metáfora. A partir de seus estudos que recorrem a mecanismos freudianos, denominou dois tipos de afasia: condensação (metáfora) e deslocamento (metonímia). É nesse contexto que essas duas leis da linguagem desmembram-se: metáfora que emana na combinação de elementos linguísticos e a metonímia provém do deslocamento desses elementos, considerando-as como constitutivas do movimento linguístico e como possível explicação para as afasias (distúrbios da fala).

De acordo com Jakobson (1971, p. 30):

Falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical: quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. Mas o que fala não é de modo algum um agente completamente livre na escolha das palavras: a seleção (exceto nos raros casos de efeito neologismo) deve ser feita a

partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário da mensagem possuem em comum.

Em conformidade com o autor, todo signo linguístico implica dois tipos de arranjos, a combinação e a seleção. A primeira afirma que o signo é composto por signos constituintes e/ou aparece a partir da combinação com outros signos; a segunda considera a possibilidade em que um termo pode ser substituído por outro equivalente ao primeiro em relação a um aspecto e diferente em outro.

Ainda com base no estruturalismo, a epígrafe desta seção faz alusão ao linguista francês Émile Benveniste, teórico do campo das teorias estruturalistas, seguidor de Saussure; considerado pai da enunciação, seus trabalhos destacaram-se no campo da linguagem por colocar em evidência a relação entre sujeito e linguagem. Para o autor, a linguagem é um sistema de signos socializado, pois seus elementos só adquirem significado quando inseridos em contextos de inter-relações mergulhados na linguagem. Um signo isolado não faz nenhum significado relevante.

Assim, a linguagem é constitutiva do sujeito, marca sua própria existência:

(...) a linguagem é também um fato humano; é, no homem, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural e ao mesmo tempo o instrumento dessa interação. Uma outra linguística poderia estabelecer-se sobre os termos desse trinômio: língua, cultura, personalidade (BENVENISTE, 1995, p. 17).

Devido ao campo da linguagem que se instaura a natureza particular do nosso objeto em discussão, a língua escrita implica a sua aquisição pelo que Saussure (1975) chamou de a ordem própria da língua: é essa base teórica, ainda que ressignificada por outros, que embasará nossa proposta na área da Aquisição da Linguagem.

É por essa razão que sua contribuição se faz necessária a esta pesquisa, sobretudo no fundamento de que o “eu” se constitui na linguagem e pela linguagem (BENVENISTE, 1958); é essa relação singular entre língua e linguagem que justifica a posição teórica de Lacan¹⁷ (1957, 1983, 1985, 1986, 1988, 1998) – Psicanálise, e de De Lemos (1992, 1995, 2000, 2006) quando evidenciam o retorno

¹⁷Seguem o ordenamento cronológico das obras de Lacan com releitura a partir de De Lemos, Borges e outros.

aos trabalhos de Saussure (1975) Jakobson (1971), Benveniste(1958,1966, 1991, 1995, 2005) entre outros, acerca do processo de Aquisição da Linguagem.

É impossível discutir o processo de aquisição da linguagem abordada tanto na fala quanto na escrita, dissociado da língua, linguagem e sujeito, bem como da presença do outro, sem considerar a posição subjetiva da linguagem. Sobre essa posição, entendemos um lugar que caiba o irregular como algo próprio e natural do sujeito. Dessa forma, as reflexões tentam diminuir esse vácuo existente entre o que seria ou não regular.

Sobre essa alusão a citação a seguir nos faz refletir:

Tudo anuncia aqui o advento de uma técnica que faz da linguagem o seu campo de ação e o instrumento privilegiado da sua eficiência. Surge então uma questão fundamental: qual é essa “linguagem” que age tanto quanto exprime? É idêntica à que se emprega fora da análise? É a mesma apenas para os dois parceiros? (BENVENISTE, 2005, p.83).

É possível diante desses questionamentos trazer à tona as reflexões lógicas que operam e articulam explicitamente o inconsciente com a linguagem e, de maneira mais específica, com a própria Linguística. Essa imersão do sujeito na linguagem coloca em evidência as noções de diálogo e intersubjetividade que conversam perfeitamente com a Psicanálise. Essa relação indissociável entre a língua, linguagem e fala que constituem o sujeito não se dá pela língua como pura estrutura, mas pela mediação do discurso e da linguagem em uso, o que conflui para a perspectiva social e pragmática da linguagem.

Nesse campo de estudos sobre a escrita, o reconhecimento da inscrição do processo de sua aquisição no âmbito da linguística ressignificada pela Psicanálise, abre caminhos para que as relações oralidade e escrita sejam consideradas numa outra dimensão de olhar, abrindo-nos as portas para a análise das transformações gráfico-textuais na produção escrita da criança em fase de alfabetização, até então desconsideradas pelas teorias da alfabetização.

Na interface entre a Linguística e a Psicanálise, sem dúvida, há uma relação delicada que nos permite “somar”, considerando os processos de subjetivação das transformações gráfico-textuais da escrita da criança, na perspectiva de uma linguagem oral e escrita refletida sob o funcionamento linguístico-discursivo que abraça uma relação mútua de constituição.

3.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O INTERACIONISMO DIALÓGICO DE CLAUDIA DE LEMOS E SONIA BORGES

A relação do sujeito com a linguagem oral e/ou escrita é fruto de férteis estudos e pesquisas que vislumbram sua compreensão. As revoluções conceituais no campo da linguagem ao longo dos tempos têm provocado profundas reflexões sobre as concepções de língua e linguagem, ocasionando mudanças de olhares sobre o funcionamento seja da fala ou da escrita.

Para isso, é preciso situar de antemão que Interacionismo¹⁸ iremos percorrer. O deslocamento de olhar sobre a Aquisição da Linguagem nesse contexto que ora se insere este trabalho repousará seu acento teórico sob o Interacionismo proposto por De Lemos (1992, 1995, 2000, 2006, entre outros) que, através do encontro com a Psicanálise matizada pela releitura que Lacan fez dos trabalhos de Saussure e Jakobson, busca incluir o sujeito nas reflexões com a língua e assume um compromisso com a chamada ordem própria da língua indispensável à mudança no conceito de sujeito.

A fala de crianças à qual De Lemos se reporta em seus trabalhos de aquisição da linguagem, aponta a possibilidade de considerar as relações subjetivas com a escrita, foco deste trabalho, abrindo-nos um campo úbere de investigação a qual embasará as discussões sobre a concepção de língua e linguagem. Nesse sentido, Borges (2006, 2010) possibilita esse cruzamento dentro do campo da alfabetização, posta aos processos de subjetivação presentes na formalização do objeto estético entre Psicanálise, arte e a escrita.

Nesse contexto, filiamos nossa pesquisa à proposta do interacionismo dialógico de base teórica de De Lemos (1992 e 1995) e Sônia Borges (2006 e 2010), que tratam da interação entre a criança e o adulto, em que o Outro da teoria psicanalítica é tomado como lugar do funcionamento da língua ocupado pelo outro (semelhante). E essa especificidade instaura uma direção singular para os estudos que se ocupam da investigação acerca da aquisição da linguagem pela criança em um movimento constante de teorização à luz do interacionismo dialógico. Referimo-

¹⁸O termo “interacionismo” assume diferentes nuances nas diversas abordagens linguísticas. Referimo-nos aos trabalhos de De Lemos. Portanto, não deve ser confundido com a proposta interacionista de Piaget e/ou Vygotsky.

nos a uma teoria em movimento, no sentido em que dentro de uma visão aflorada aqui, jamais daríamos conta de análises que somente teorizem ou descrevam processos rumo ao “produto final”; cabe-nos entender que dentro desse contexto, toda e qualquer análise que se propunha a indagar a aquisição da linguagem, fala e escrita, em seu percurso natural, resistem à teoria. É outro deslocamento de olhar, em que os processos constitutivos, segundo De Lemos (1992) devem considerar um sujeito efeito de linguagem.

Conforme explicitado anteriormente, De Lemos (1992) aponta que o funcionamento da linguagem é considerado lugar privilegiado para a fala da criança e a interação com o outro é condição necessária à aquisição da linguagem – esse funcionamento e a interação se fundam no universo do discurso no qual a criança está inserida. Nesse mesmo contexto, a autora afirma que, para a aquisição da escrita como transformação e/ou mudança que se efetua sob o funcionamento da ordem simbólica, não há como entender, senão, o sujeito e objeto tomados sobre efeitos desse funcionamento.

O sujeito aqui vislumbrado emerge da psicanálise lacaniana no qual é visto não unicamente como posição, função, que “afetam o sujeito”, mas nas quais se constitui o sujeito clivado pelo inconsciente submetido pela linguagem.

Nesse caso temos algo invertido, não se parte do interacionismo a partir do sujeito e/ou objeto conforme as teorias cognitivistas abordadas anteriormente, em que existe algo real estruturado, mas da linguagem. Digamos que existe algo que escapa ao nosso desejo de encontrar a verdade absoluta, é um jogo em que a “ode se opera mutuamente em funcionamento.

Daí o desígnio ao Interacionismo dialógico pelas possibilidades de “entender” a escrita da criança como uma cadeia de significantes (BORGES, 2006); nessa cadeia, a criança ainda que não alfabetizada, pode revelar o conhecimento da sistematicidade e o funcionamento da linguagem escrita no processo linguístico da língua, em que se faz presente o “outro (semelhante)” e o “Outro¹⁹ (linguagem)”. A autora aponta que a “constituição do objeto – escrita da criança se dá na passagem pela escrita do Outro, pela via do espelho, ou seja, das apropriações e capturas significantes” (BORGES, 2010, p. 99).

¹⁹Noção lacaniana deslocada para a Aquisição de Linguagem por De Lemos. Segundo Lier-de-Vitto e Carvalho (2007, p. 18), e o Outro - língua que constitui o sujeito a partir dos efeitos de captura do seu (Outro - língua) funcionamento.

Nesse contexto, é tomado o diálogo como unidade de análise que caracteriza a dependência dialógica, como constitutiva da fala da criança. Conforme o diálogo abaixo, pode-se perceber e entender o porquê da definição do diálogo como elemento de análise, bem como a forma como se caracteriza essa dependência dialógica destacada por De Lemos,

Adulto: Que dê a Gisela?
 Criança: Num é
 Adulto: Foi embora?
 Criança: Bóa
 Adulto: E a tia Keiko?
 Criança: Nábóa
 Adulto: E a Carla?
 Criança: Iaiá bóa
 (LEMOS, apud BORGES, 2006 p. 40)

Tomado o diálogo como parâmetro de análise para o estudo, é possível perceber que o eu (a criança quando expressa partes da fala da mãe), o outro (mãe que mantém um diálogo com a criança) e o Outro (língua/linguagem) mesmo que fragmentado, apresentam diversas possibilidades de sentido. Esse funcionamento dialógico efetivamente marca a significação. Conforme De Lemos (1999), a mudança de posição demarcada no discurso da criança representa a significação e expressa subjetividade. Assim, no diálogo, a relação entre a criança, o outro e o Outro, como define Borges (2006), possui uma presença efetiva, que é notável tanto na escrita, quanto na fala da criança através da interação dialógica.

Entendemos que as possibilidades de discussão da relação entre a aquisição da linguagem oral e a da linguagem escrita sejam benéficas, uma vez que a criança está inserida em uma orbe discursiva, e, por isso mesmo há condições de interpretação dos processos pelos quais a linguagem oral e escrita é adquirida.

A proposta de análise que concerne às mudanças na fala da criança é explicitada através de processos metafóricos e metonímicos implicados sob a tríade: “a criança, o outro, a língua”(DE LEMOS, 1992). Essa tríade que concerne à linguagem em seu funcionamento iluminará nossos estudos sobre a aquisição da língua escrita.

Para uma discussão mais específica do nosso objeto de estudo, recorreremos a Borges (2006), por efetivamente sua proposta possibilitar vários encontros “comuns” com a nossa pesquisa no que diz respeito ao olhar sobre as escritas iniciais das

crianças.

Apesar de De Lemos (1992) ter se dedicado especificamente à aquisição da linguagem no qual privilegia como objeto de estudo a fala inicial da criança, apresentado três posições estruturais que marcam os processos de fala, é possível ver também uma possibilidade forte de se pensar os processos de aquisição da escrita. Conforme Borges (2006, p.20):

Não admitir o que há de comum entre os processos de aquisição da linguagem oral e da escrita, é em nosso ver, consequência de não reconhecer os efeitos do funcionamento da linguagem sobre ela mesma (...) em consequência disso, interpreta-se, ou melhor, reduz-se a aquisição da linguagem escrita como processo de aprendizagem.

Faz-se necessário o reconhecimento do funcionamento da linguagem, tanto na escrita quanto na fala, pois acreditamos que no processo que se busca entender a inscrição da criança na linguagem, escrita ou falada, há de se considerar a relação de um sujeito que é fundido pela alteridade sua e com a língua; o sujeito é linguagem, e a subjetividade é a sua condição.

Cabe-nos destacar que, em alguns momentos dessa pesquisa, voltamos a outros campos, ainda que em forma de lapsos, pela necessidade de esclarecer nosso objeto de estudo, bem como pelos próprios equívocos que culminam em impasses próprios de todo e qualquer campo de pesquisa. Então, depende do olhar, do objetivo de busca que se tem, que talvez nossa proposta possa contribuir nesse vasto campo da investigação da aquisição da linguagem.

Na perspectiva Linguística, ressignificada pela Psicanálise, tentamos descrever, com um outro descolamento de olhar, a relação de língua e sujeito em efeitos de linguagem, pelo discernimento de que a fala e a escrita portam um real que pode provocar o saber. O que difere então das peculiaridades, dos estranhamentos, dos considerados “absurdos”, que em muitos casos são deixadas à deriva. Essa ideia vai de encontro à categorização de qualquer natureza, pois a ciência linguística não oferece categorias para análises fechadas, seja da fala, seja da escrita.

Digamos que em meio às discussões ora instauradas, o retorno a Saussure (1975), a Jakobson (1971), a Derrida (1970), sob a releitura de Lacan (1986, 1988), Lemos (1992, 1995, 2000, 2006) busca incluir o sujeito nas reflexões com a língua e assume um compromisso com a chamada ordem própria da língua. As noções de

ordem própria da língua, um sujeito sob efeito de linguagem, a presença do inconsciente, são alguns dos pontos que ganham destaque, sobretudo, na análise dos dados, no qual as produções escritas dos alunos refletidas sob esse olhar possam ratificar nossas discussões teóricas.

A elaboração teórica referente ao Interacionismo propõe três momentos no processo de aquisição da linguagem, que são abordados em termos de posições, conforme De Lemos (2002, p.46):

[...] na primeira posição, pela dominância da fala do outro [incorporação de fragmentos], na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua [presença de erros] e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala [reformulações-autocorreções]. É na terceira posição que a criança, enquanto sujeito falante, se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala – ela é dividida entre a “instância subjetiva que fala” e a “instância subjetiva que escuta”

Para tal proposição, assumindo um compromisso com a fala da criança, afastada de noções de estudos psicogenéticos, contudo, respaldada na linguística moderna, a autora explica como se dá à emergência da sintaxe da língua, através de descrições das falas de crianças; ela reflete como se dá essa estrutura interna, que acolhe discussões plurais e complexas de caminhos e/ou descaminhos que se fazem presente na trajetória de subjetivação da criança na e pela linguagem.

Para tanto, há de se considerar para esta discussão a retomada dos conceitos fundamentais: especularidade, complementaridade e reciprocidade. Para a noção de especularidade, De Lemos (1986) traz a noção de espelhamento, abordando o fato de que na fala da criança comparece fragmentos de enunciados da mãe, mas esse reconhecimento vai além do caráter meramente de imitação, por isso a noção de espelhamento (reflexo, recíproco).

Pode-se dizer que a fala da criança está entrelaçada à fala do outro. Essa “imitação” recíproca, percebível nos diálogos da criança com a mãe, marcam pela autora, o espelhamento entre os turnos, tanto da fala da mãe pela criança, quanto da fala da criança pela mãe. Essa noção em que a autora atribui ao diálogo enquanto “matriz de significação” demarca obviamente os processos constitutivos o que necessariamente não significa aprendizagem, daí a denominação do estatuto especularidade.

Segue uma reprodução dessa primeira posição, analisado por De Lemos. Episódio 01 – a criança está brincando no chão e a mãe em adiantado estado de gravidez, está sentada no sofá.

Criança: Ivanta (choramingando)
 Mãe: Levanta do sofá?
 Criança: Livanta do sofá.
 Mãe: É o que é que eu vou fazer? O que é que eu vou fazer?
 Criança: Ai!
 Mãe: O que é que eu vou fazer? Fala par mim o que é que eu vou fazer que ai eu levanto. Fala prá mim o que é que eu vou fazer
 Criança: É práfazê levanta? (LEMOS, 1986, apud BORGES, 2006 p. 45)

Esse primeiro momento é marcado pela presença na fala da criança de parte do enunciado da fala da mãe que o antecede, bem como, pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe, conforme episódio acima.

As demais posições: *Complementaridade* – quando a fala da criança da mãe e complementada pela fala da criança (vice-versa) e *Reciprocidade*, quando a criança retoma o papel da mãe, podem ser auferidos na representação dos diálogos, representado a segunda e terceira posição.

Episódio 02, Criança entrega para mãe uma revista (M – mãe, Ma – criança, turnos enumerados de um a quatro e a idade da criança segue em parênteses, sendo o número de ano seguido de ponto e vírgula e do número de meses).

Ma: ó nenê/o auau
 M.: Auau? Vamoachá o auau? Ó, a moça tá tomando banho.
 Ma: ava? eva?
 M:É. Tá lavando o cabelo. Acho que essa revista não tem auau nenhum.
 Ma: auau. Só tem moça, carro, telefone.
 Ma: Alô?
 M: Alô, quem fala? É a Mariana?
 (Mariana 1; 2. 15) (DE LEMOS, 2006, p. 28)

Episódio 03, Uma amiga da mãe – Tda criança – C, traçou no chão, os quadros para ela e a criança brincarem de amarelinha, mas faltou um.

C: Quase que você não fez a amarelinha
 T: o que, Verro?
 C: Faz temo que você não fez a amarelinha sua.
 T: O que, Verro? Eu não entendi
 C: esta faltando quadro na amarelinha sua
 (Verônica, 4; 0.8) (DE LEMOS, 2006, p. 30)

Nessas duas posições é possível perceber a possibilidade de movimento dentro da estrutura linguística na qual estão relacionados à fala da criança, a fala do outro e o Outro (próprio funcionamento da língua).

Dadas as limitações que a autora encontrou diante da necessidade de explicitar o funcionamento que desse conta da heterogeneidade, do fragmento não-analisado, bem como do “erro”, por não ser possível explicitar nos limites deste trabalho, De Lemos (1986) diante das implicações teóricas que fizeram apontar no processo de especularidade, juntamente com outras noções, levou a autora a conceber uma outra possibilidade: os processos metafóricos e metonímicos (numa releitura de Jakobson) como mecanismos capazes de dar conta do movimento que poderia dar lugar a mudança na fala da criança:

Lemos (1986) recorre às “leis gerais” de que fala Jakobson (1976) – os processos metafóricos e metonímicos – para descrever os processos de transformação implicados na constituição da fala da criança [...] Em Lacan, o funcionamento metafórico e metonímico funda a elaboração textual sobre a autonomia do significante. (BORGES, 2006, p. 47)

Nessa nova ordem ganham espaço o próprio funcionamento da língua que marca a fala da criança em sua singularidade. Os processos metafóricos e metonímicos indiciam as relações entre os significantes que na terceira posição a fala da criança assume papel importante. Essa volta a Jakobson (1976), Lacan (1988) e outros, instaura a noção de sujeito-efeito de língua, que capturado por ela/nela, passa a existir. Nesse contexto, o inconsciente se estrutura como linguagem, em síntese, os lapsos, os atos falhos, os sonhos e os sintomas surgem como resultado das substituições metafóricas ou metonímicas de um ou mais significantes por outros vinculados por diferentes tipos de relações existentes entre as três posições supracitadas. Essa mudança de posição se manifesta na primeira posição pela dominância da fala do outro, na segunda posição pela dominância do funcionamento da língua, e, na terceira posição, pela dominância da relação sujeito com sua própria fala.

Essa abordagem de De Lemos (1992, 1998) traz uma importante contribuição no campo da Aquisição de Linguagem por apresentar esse reconhecimento da ordem própria da língua, e também por privilegiar o que os dados mostram e, partindo deles, interrogar. Borges (1995, 1997, 1999, 2002, 2002, 2005 e 2006),

comungando com esses postulados nos mostra que “há um deslizamento incessante do significado sob o significante e é a rede dos significantes, pelas relações que nela se constituem que vai possibilitar o efeito de sentido” (BORGES, 2006, p.184). O desejo do sujeito desliza incessantemente de um objeto para outro, numa relação guiada pelo caminho que a linguagem lhe indica. Essa posição justifica sua adesão a Lacan (1998) que ao introduzir a Linguística na Psicanálise como elemento fundamental, afirma que a linguagem determina o sentido engendrando as estruturas do pensamento.

Destacamos ainda, as pesquisas de Silva (2005)²⁰, Pontes (2014),²¹ e Silva (2016)²² que em seus trabalhos de conclusão de mestrado e/ou doutorados ancoraram suas discussões na tentativa de inclusão de um sujeito e o incisivo compromisso do caráter singular de sua entrada (do sujeito) no funcionamento da língua, as quais nos servem de inspiração e ancoradouro das nossas discussões, sobretudo, nas discussões da língua escrita e seus efeitos significantes. Sobre essa noção, seguem alguns pontos que servirão de luz para a nossa análise do corpus.

3.3 E SE A LINGUAGEM NÃO É UMA REPRESENTAÇÃO, AFINAL, QUAL É O SEU LUGAR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO ESCRITA?

Os estudos acerca da aquisição da linguagem, seja da fala ou da escrita, com base nas teorias sobre alfabetização de teor cognitivistas, têm em sua maioria compreendido a escrita, segundo Borges (2010), como representação gráfica da linguagem oral. Podemos vislumbrar neste campo, as propostas fundamentadas nos estudos de Jean Piaget que, apoiado na Psicologia Cognitiva, impetra princípios de uma teoria do desenvolvimento em que a linguagem é tida como noção de representação, ocupando lugar importante nas pesquisas em Aquisição da Linguagem.

De acordo com Borges (2006, p.80):

²⁰Luciana Santos Silva, na sua dissertação de mestrado: alfabetização de adultos – um estudo em Aquisição de Linguagem, mesmo com outra dimensão, mantém um diálogo com nossa pesquisa.

²¹ Juliana Galindo de Oliveira Pontes faz uma abordagem interessante sobre a posição assumida pelo *outro* e os possíveis efeitos na fala da criança durante a estruturação de diferentes narrativas, em sua tese de doutorado.

²²Denise Guapyassú Meirelles da Silva traz uma importante contribuição na área da Psicanálise para nossa pesquisa através de sua tese: o lugar do sintoma na escrita da criança.

No corpo das teorias psicológicas, de um modo ou de outro, todas as noções estão relacionadas ou implicam a noção de representação. Por exemplo:

o sujeito – da Psicologia – está na origem de suas representações, que resultam dos procedimentos de percepção e de generalização mediante os quais esse sujeito chega a conhecer as coisas do mundo; assim sendo, o papel do outro é descartado ou relativizado nesse processo;

- as representações são fonte de verdade, porque se parte da possibilidade de sua adequação à coisa representada;
- os processos cognitivos têm uma existência prévia e são determinantes das interferências que a linguagem possa ter na construção de representações;
- a linguagem oral e escrita são veículos de representações e, assim como as outras coisas do mundo, também podem ser objetivas e representadas.

É praticamente essa base teórica psicogênica, a qual nos referimos, que norteiam as formações de educadores e educadoras, dando ênfase em análises de processos cognitivos vividos pela criança em seu percurso evolutivo de aquisição da língua escrita. Considerando essa dimensão, suas concepções se fundamentam na ideia de que o processo de alfabetização é guiado por processos cognitivos. Uma compreensão idealista e/ou representacionista, que em muitos casos negam o reconhecimento de que a alfabetização é um fato linguístico, ou seja, um processo que ocorre no campo da linguagem sob a sobredeterminação da aquisição pela noção da ordem própria da língua. Portanto, toda e qualquer tentativa de categorização de análises de escritas (ou da fala), qualquer tentativa de “encaixotar a linguagem”, não se consolidaria, diante de uma fluidez subjetiva do sujeito, advinda de um sistema que considera as relações constitutivas entre seus significantes.

Esta subseção descreve alguns apontamentos que nos ajudam a refletir: se a linguagem não é uma representação, afinal, qual é o seu lugar no processo de aquisição escrita? Para essa indagação, cabe-nos assentar em que campo teórico iremos perpassar, para tentar encontrar o lugar da aquisição da escrita, visto não como um sistema de representação gráfica da língua oral, mas como a manifestação da língua que aponta para uma análise em que seja possível compreender a sistematicidade e o seu funcionamento. Recorremos, então, à teoria montada por De Lemos (1982, 1992), e, por conseguinte, a Borges (2006), as quais discutem o assunto a partir de alguns pontos que Saussure (1975) e Jakobson (1971), e Lacan (1986, 1988) desenvolvem no campo das formulações conceituais da Linguística e

Psicanálise, respectivamente. Nesse contexto, os processos constitutivos presentes nas produções escritas das crianças emergem em um sistema que se difere da visão representacionista da linguagem.

De Lemos (1987, 1992) faz uma abordagem sobre as noções de língua, signo, significante, metáfora e metonímia emergidos em um funcionamento da linguagem que nos revela a impossibilidade de representá-la. Através de análises de atos interativos de falas de crianças com o outro, a autora mostra a heterogeneidade, multiplicidade e a indeterminação que marcam a “dependência dialógica” e conseqüentemente um lugar que escapa ao domínio do sujeito. Dificilmente em um universo discursivo em que criança está inserida, determinante de sua fala, encontraríamos categorias clássicas de análises. Esse universo dialógico, discursivo é condição de sua interpretação.

Para Borges (2006) imaginar que a criança precise representar logicamente as estruturas da língua para conhecê-la “é negar os efeitos da subjetividade e dizer que o sujeito está sob o domínio das estruturas, que está no lugar do objeto” (BORGES, 2010, p. 99). As produções de escritas iniciais da criança, em que o lapso ou equívoco são considerados “erros” e não têm significado para a aprendizagem, ganham *status* na proposta De Lemos, pois podem ser interpretadas como funcionamento da língua, permitindo assim, a atividade “da linguagem sobre a linguagem” (DE LEMOS, 1992, p. 132).

A essa aspiração, o sujeito é constituído pela linguagem, pois ao nascer é marcado por um discurso que o insere na ordem humana cujas condições de inserção são marcadas pelo outro, geralmente, um adulto que acaba por introduzi-la na ordem simbólica de representações sociais e culturais. Na escola, essa relação de constituição e funcionamento da linguagem também marca sua inscrição na língua escrita, a qual conclama sob esta ótica a inclusão do sujeito e os efeitos que esta lhe causa, sobretudo, no aspecto do erro, encarado em muitos casos, como algo que foge aos padrões de uma escrita normal, devido ao olhar do observador que já constituído pela língua.

Ao pensar a escrita emergida da inclusão do sujeito e seus efeitos, aquilo que advém como “estranho” ao corpo dela, marca tanto a relação do sujeito com a linguagem, quanto à especificidade do movimento do real da língua, pois o indescritível está escrito, e é, portanto, incidências dos mecanismos de linguagem. Sobre essas incidências a presença dos efeitos da língua na escrita da criança é

aspirada sob a relação mútua entre a língua, o sujeito, e o outro – semelhante; este último, considerando-o a escola como um meio que possibilita a inscrição da criança no mundo da escrita, através do professor. Na subseção seguinte faremos uma melhor abordagem sobre essa relação.

3.4 COMO ASSIM? QUEM É O “OUTRO/OUTRO” NESSE CONTEXTO?

Conforme abordado anteriormente, De Lemos se dedicou exclusivamente à aquisição da linguagem privilegiando como objeto de estudo a fala inicial da criança considerando as três posições estruturais que marcam os processos de fala. Sob a luz de Borges (2006), vemos possibilidades de se refletir os processos de escrita:

Não admitir o que há de comum entre os processos de aquisição da linguagem oral e da escrita, é em nosso ver, consequência de não reconhecer os efeitos do funcionamento da linguagem sobre ela mesma (...) em consequência disso, interpreta-se, ou melhor, reduz-se a aquisição da linguagem escrita como processo de aprendizagem. (BORGES, 2006, p. 20).

Essa possibilidade afeta sem dúvida nossos olhares, pois em um processo que se busca entender a entrada da criança na linguagem, seja escrita ou falada, há de se considerar um sujeito singular que é formado pela alteridade e pela relação entre ele e a língua, onde as adversidades dessas relações não podem ser excluídas do traço do sujeito. Nessa conjuntura, o processo de aquisição da linguagem é algo que vai além das expectativas da alfabetização e de um sujeito formado aos moldes da psicologia cognitivista.

No processo de relação entre a criança e a língua, podemos observar a estrutura da língua em movimento através das relações paradigmáticas em que os elementos de uma cadeia são substituídos por outros e das relações sintagmáticas, em que alguns elementos são deslocados. Os elementos que permitem essas substituições e encadeamentos têm seu valor definido mediante a relação que entrelaçam com os outros elementos constitutivos da cadeia. Essa noção de valor, segundo De Lemos (1992), é marcada pelas relações metafóricas e metonímicas - com releitura Saussure (1975) de Jakobson (1971,1975) que incidem sobre o sujeito, este que é efeito de linguagem.

Retomando nosso objeto de estudo, a escrita, diríamos que a criança vai, através de seus “traços”, sendo imersa no campo da aquisição da escrita marcada pelas relações com o outro/Outro em seus domínios, ainda que fragmentários. Essa relação com o outro expressa a subjetividade em que Lacan (1998) faz referência, partindo do princípio de que a linguagem caracteriza a condição humana, e a aquisição da linguagem seria condição essencial para a subjetivação do indivíduo.

Essa noção lacaniana deslocada para a Aquisição de Linguagem por De Lemos, segundo Lier-de-Vitto e Carvalho (2007, p. 18), “é o Outro - língua que constitui o sujeito a partir dos efeitos de captura do seu Outro - língua funcionamento”. Esse Outro escrito com “O” maiúsculo é justificado para diferenciar do outro que corresponde ao outro sujeito, ao semelhante.

Conforme abordagem anterior, o Interacionismo nesse contexto, reflete uma proposta que inclui, sem dúvida, o outro no processo de aquisição da linguagem, essas reflexões nesse sentido, nos conduzem a um caminho que se encontra fortemente respaldado no funcionamento linguístico discursivo em que a criança está inserida:

É a linguagem, ou melhor, *lelangage* – e nela esta incluído o outro como semelhante e, na sua diferença, enquanto “outro” – que precede e determina a transição da criança do estado de *infans* para o de falante. Em outras palavras, a criança é capturada por *lelangage*, atravessada e significada como e pela *parole* do outro, matriz de sua identificação como semelhante – e membro da comunidade linguística e cultural – e como dessemelhante, referido a uma subjetividade figurada como individual. Sendo a *parole* do outro – em função materna – instanciação de *la langue* enquanto funcionamento sistêmico, isto é, que desfaz e refaz estruturas e sentidos, a trajetória da criança por *lelangage* não é concebível como dirigida nem a um estado final de conhecimento linguístico, nem a uma posição subjetiva como mero produto dos processos de identificação associáveis a fala do outro. (DE LEMOS, 2006 p. 27 - grifos da autora).

A afinidade de interação e subjetividade remete a uma relação que reflete um cruzamento de três vias: a criança - outro - língua, que nos faz retomar Lacan (1986), quando afirma que esse Outro corresponde ao lugar do simbólico da linguagem em que a criança estabelece um tipo de relação com o seu semelhante mediante a “demarcação de si por um processo de identificação ao outro”, (ROZA, 1992, p. 213).

Borges (2006, 2010) recorre a esses e outros autores em suas análises; toda sua contribuição é de fundamental importância no entendimento de que o papel do

outro na constituição da escrita é essencial e precisa ser considerado no jogo das relações para que se possa entender as escritas de crianças. Com “O quebra-cabeça”, Borges (2006) abre caminho para as reflexões sobre alfabetização que não condizem com a noção de representação da fala pela escrita, nem com a noção de um sujeito que tem controle sobre a escrita, formulando hipóteses para melhor apreendê-la.

A autora afirma que é como um

“quebra-cabeça”, a escrita inicial da criança - “pedia” para ser decifrado. As diferenças, que apresentaram com relação aquilo que das crianças se esperava não poderiam ser olhadas só como “coisas de criança” que, como tal, “não mereciam ser investigadas”. No jogo das letras, na escrita das crianças, ou seja, na indeterminação e na heterogeneidade das formas que nela compareciam, talvez também se devesse reconhecer alguma coisa que nos escapava” Borges (2006, p. 30 - grifo da autora)

As peculiaridades da escrita inicial são vistas como marcas da entrada singular do sujeito na linguagem escrita. Para a autora, além da indeterminação nas escritas, há de se considerar a “presença do Outro” em suas produções – esse reconhecimento é essencial no processo da alfabetização. Em muitos casos os deslocamentos, as combinações presentes nas suas escritas, produzem efeitos que muitas vezes são interpretados como “erros”, na visão de De Lemos (1992, 1998) são encadeamentos de significantes revelados através dos processos metafóricos e metonímicos demarcados por uma subjetividade inconsciente.

3.5 O ERRO À LUZ DA PSICANÁLISE

Uma das maiores contribuições de Ferreiro (1995), Ferreiro e Teberosky (1999), seguindo as pistas de Piaget, foi nos apresentar uma nova perspectiva de encarar o erro nas produções das crianças. O erro ganhou *status* em seus postulados de forma que a noção de passagem de uma fase a outra é visivelmente compreendida mediante a sua presença. Ao analisarmos escritas de crianças em fase de alfabetização, refletimos exatamente sobre as “falhas” para entender a progressiva jornada que o estudante perfaz até o alcance da última fase, a alfabética.

O que a Linguística, com traços da Psicanálise, nos oferece para “interpretar” esses “erros” que na Psicogênese ajudam até então a categorizar o aluno em uma determinada fase, tem a ver com a ideia de movimento, que difere da ideia de análise apenas estrutural da linguagem em que os atos falhos, estranhamentos que se diferenciam da forma convencional, são propostos como limites do conhecimento da criança.

Esse movimento ao qual nos referimos, coloca o sujeito sob efeito de linguagem numa tríade emergida nas relações entre o sujeito, a língua e o outro/semelhante; os efeitos desse movimento são marcados pela alienação ao outro. Considerando o recorte teórico feito até então, é suficiente para afirmarmos que as crianças escrevem e leem fora daquilo que é previsível, em uma heterogeneidade que indaga e conseqüentemente chama a atenção do professor e/ou pesquisador que procuram outros focos que apoiem a reflexão do processo de aquisição da língua escrita. Nos postulados de Borges (2006):

É impossível que a criança use a linguagem sem conhecer como está estruturada? Que grau de conhecimento lingüístico é possível atribuir às crianças? Que efeitos teriam sobre o processo de aquisição da linguagem essa 'apropriação' de fragmentos dos textos que circulam na sala de aula?... O que seria para elas escrever? Qual o estatuto da escrita?... Que lugar teria o uso da linguagem no processo de aquisição da escrita?" (p. 28-30 grifos da autora)

Essas são algumas das questões levantadas que repousam nas nossas reflexões específicas na análise dos dados. Fique claro que os “erros” aos quais fazemos alusão tanto teoricamente quanto aqueles que serão submetidos à análise enquanto sustentação teórica, não são frutos dos anseios de localizar ou levar o leitor a entender que tudo é fruto do “acaso”, ou fruto somente de “inconsciente”, pois estão presentes nas produções mesmo quando a consideramos dentro de uma estrutura convencional.

Retomando Saussure, De Lemos (1995) questiona a dicotomia língua/fala a com o propósito de comprovar a possibilidade de mantendo o compromisso com a noção de ordem própria da língua, tratar de um sujeito em sua relação com a língua e, para tanto, se vale da releitura que Lacan (1986) faz de Saussure (1975). Sua postura reversa em uma mudança no conceito de sujeito, ao trazer as considerações em aquisição da linguagem, abrindo-nos a possibilidade de discutir essas relações

constitutivas entre os sujeitos, sobretudo, as relações subjetivas com a escrita, foco deste trabalho.

A autora considera que o processo de aquisição da linguagem acontece a partir de mudanças de posição onde estão relacionadas à fala da criança, a fala do outro e o próprio funcionamento da língua. Seus estudos demarcados especificamente nos anos 80, a partir do “encontro” com falas de crianças; ela e demais pesquisadores envolvidos discorrem sobre a empiria: erros, repetições da fala do outro e a marcante heterogeneidade da fala de crianças ganhando estatuto de material empírico privilegiado, sem dúvida.

Essa posição possibilita ao investigador mediante a criação uma teorização consistente que possibilita a condição para abordar a fala de crianças por um ângulo que confere valor ao erro, aos fragmentos, aos enunciados insólitos²³. Nesse anseio, o “erro” é visto como uma possibilidade que nos chama a interrogarmos sobre as origens, os contextos desses desvios. Cada tentativa, cada falta, acréscimo ou deslocamento de letras, rabiscos..., desemboca em uma intenção que muitas vezes foge do desejo consciente de quem escreve e de quem dessa escrita se apropria para “interpretá-la”.

Encontrar o “erro” e classificá-lo é uma prática que ainda perpetua fortemente na vivência escolar de muitos professores e professoras. Ainda que não seja unanimidade, grande parte é fruto e integra um sistema educacional que incita a isso. Nesse encontro, que se faz obviamente necessário encontrar e classificar, aquilo que é denominado de “desvios”; para muitos podem significar um fim em si, mas para outros pode abrir um leque de reflexões que nos permite interrogar o sujeito em seu campo discursivo nas mais variadas possibilidades em que a língua é capaz de se manifestar.

Segundo De Lemos (1992, p. 132):

Na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é lido e ressignificado pelo enunciado do adulto, já que seus significados são formas isoladas; independentes, cuja significação não vem dada por sua posição em uma estrutura oracional ou textual.

²³ Em artigo de 1982, a autora sustenta a necessidade de construir “uma metalinguagem alternativa”, que por meio de processos dialógicos, explica ocorrências na fala das crianças.

Esse aspecto de erro, demonstrado pela autora numa perspectiva que nos chama a enxergar a heterogeneidade, o imprevisível adotado pelas crianças, tanto na leitura quanto na escrita nos permitindo interrogar e olhar os erros como indícios de constituição de um mecanismo que se revela no movimento de relação da criança com a língua.

É nesse pensamento de ir além daquilo que está obvio na superfície da escrita, que a Psicanálise nos permite vislumbrar o “erro” no processo de aquisição da linguagem escrita diferente da visão reducionista, em que se considera a noção de escrita, ultrapassando o olhar que se volta em sua maioria para uma aprendizagem apenas de letras e seus respectivos fonemas. Para Lacan (1985, p.30), “a estranheza, ou a surpresa, sempre ocorrem quando o sujeito se sente ultrapassado por alguma coisa que lhe parece mais ou menos do que aquilo que ele já esperava”, (apud BORGES, 2006, p.22).

A autora dá uma dimensão diferente, alocando outro olhar sobre o *nonsense* das pseudo-palavras e pseudo-textos produzidos pelas crianças, recusados na língua constituída porque não gramaticais. Assim ganham um estatuto de algo a ser desvendado, por trazer em si sentidos na aparente falta de sentido. Daí o erro aparece como marcas da relação da criança com a língua, desvelando-se em um movimento de interação que se funda com os elementos linguísticos dentro do sistema da língua.

Numa visão psicanalista, o erro na sua ausência de sentido, urge como algo que não se deve apagar, pois, por si, é capaz de significar. Nessa visão aqui apresentada, a própria ordem é instaurada por essa falta, conforme Borges (2005, p.158):

O funcionamento do inconsciente da língua não está submetido às leis do acaso. Essa sistematicidade singular que nelas se inscreve, responsável pelo estranhamento que causam, ou pela ambigüidade que apresentam, já é efeito do “real da língua”²⁴, que excede o nível gráfico e fonológico da linguagem.

Com base nos estudos de Lacan, podemos ter o erro na sua impossibilidade de se instaurar, insistindo em ser instaurado (escrito), e isso nos é revelado como uma possibilidade de tocar o real da língua. Conforme Borges (2006, p. 123): esse

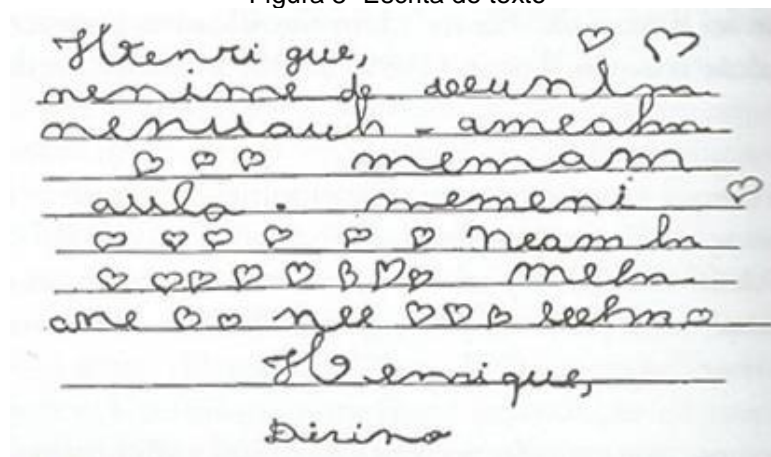
²⁴ Sobre o real da língua, ver mais em Derrida, J. Gramatologia (De La Gramatologie), (1973), bem como Borges (2005, 2006).

real “é algo que não se chega diretamente, nem mesmo pode ser apreendido por discurso, mesmo que bem ordenados”. Assim o erro constituído do estranhamento, indescritivelmente deixa suas marcas que constituem um sujeito, do qual vive continuamente sob efeito de linguagem, e não o contrário.

Dadas os anseios desta pesquisa, os referenciais teóricos ora percorridos possibilitaram a exposição de um referencial que mostra o sujeito como efeito de linguagem, bem como, as posições subjetivas que aludem a representação do sujeito na língua, fruto de um sistema de relações que implica necessariamente uma correlação entre o sujeito e o outro/Outro conforme exposto anteriormente, compreensão importante para trilhar os caminhos das transformações ocorridas na escrita da criança no processo de alfabetização. É basicamente esse diálogo que estreita e alarga nossas relações com as reflexões trazidas por Borges (2006).

Muitos dos autores considerados construtivistas, mesmo dando ênfase ao período inicial da aquisição da escrita, às primeiras marcas gráficas, letras e rabiscos, garatujas (ou outras denominações) produzidas pela criança, não as consideram como escrita. Sobre isso, Borges (2006) afirma que para o alfabetizador essas marcas são importantes, uma vez que dizem respeito a algo a ser descoberto, algo que é interpretável, porém de acordo com a língua constituída são estruturas não aceitáveis, ou seja, “não se pode dizer que sejam gramaticais” (BORGES, 2006, p.24). E esses indicadores, indescritivelmente deixam suas marcas que o constituem como um sujeito, do qual vive continuamente sob efeito de linguagem. Vejamos:

Figura 8- Escrita de texto



Fonte: (BORGES, 2006, p. 164)

O que dizer da escrita deste estudante? Como interpretá-la? Se falarmos a partir de Ferreiro e Teberosky (1999) encontramos fortes respaldos para uma análise que nos leva a fase pré-silábica da escrita, em que a criança reconhece algumas letras, podendo utilizar-se de imagens para expressar suas ideias. Essa criança também se utiliza do recurso da variedade de posições de letras, pressupõe que palavras são escritas de formas diferentes.

O que podemos ver além dessa análise na escrita dessa criança? Podemos pensar dentre as várias possibilidades de “entendimento” a alienação ao outro/Outro estabelecida sob efeito das relações imaginárias não simbólicas, a forma de sua escrita disposta na folha segue o curso de linhas retas e sequenciais que mostram um efeito de que a criança parece conhecer a organização e segmentação das palavras em um texto.

Segundo Borges (2006, p.165):

A interpretação da professora, sobre o que é a escrita, interpretação viabilizada nas situações de ler e escrever, propiciadas em sala de aula, faz Divino recalcar em sua escrita os corações, como efeito de ordem simbólica, não de ensino. O professor não é alguém que “sabe” e comunica esse saber, ou mesmo “facilita” o acesso a esse saber a quem não sabe. O Outro- professor, os colegas, os textos-, como supostos saberes, são lugares de interpretação, porque possibilita a entrada dos significantes da criança em novas relações[...] pode-se dizer que a professora instaura a identidade particular da escrita, a partir da qual a criança tem a opção de organizá-la segundo um movimento imaginário, possibilitando incluir o “simbólico” e o “real”.

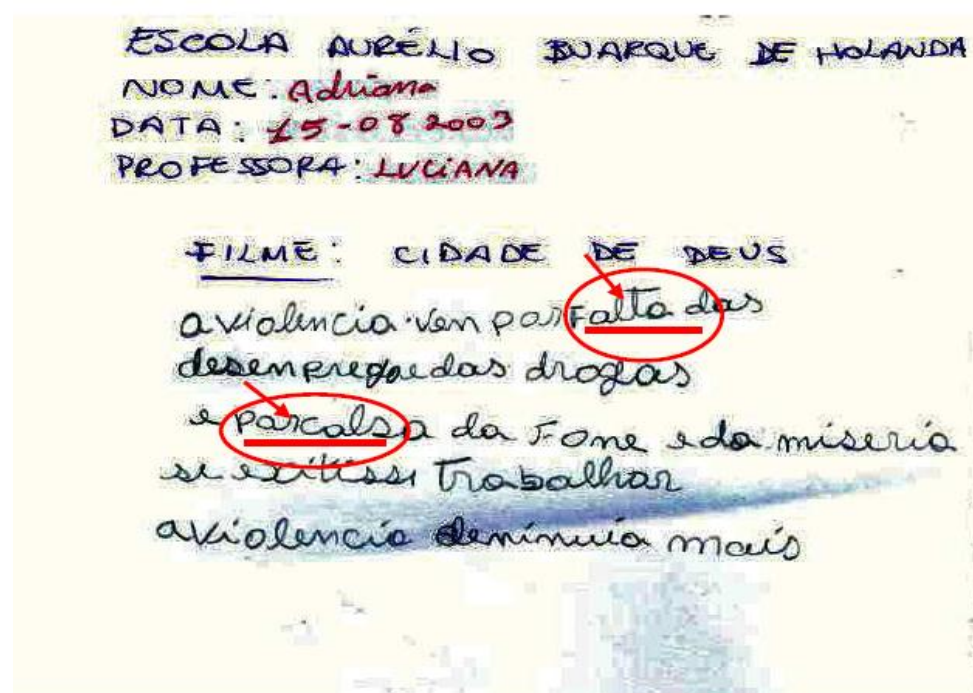
Então, há lugar para emergência de sujeito nas brechas das cadeias significantes. Divino, traz em sua escrita - desenho, a imagem dos textos do outro e tenta imitá-lo para assim tornar-se autônomo em sua escrita. Mesmo não tendo uma combinatória de letras constitutivas de palavras convencionais, percebe-se certa sistematicidade, ainda que, com o efeito “nonsense”.

Os possíveis “erros” presentes na escrita dessa criança revela-nos (em uma possibilidade) um esforço de construção, (em outra possibilidade) deixa escapar um funcionamento que foge a esse controle e dá testemunho da forma singular com que o aluno se vê com a escrita e suas formas gráficas. Não se pode deixar de buscar olhar os “erros” na escrita das crianças sem levar em conta o motivo pelo qual o sujeito usou tal estratégia.

Silva (2008), assumindo um compromisso com os estudos inaugurados por

Lemos e Borges no campo da aquisição da linguagem, realiza uma pesquisa de mestrado buscando analisar a emergência da escrita inicial de alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos (1ª fase). Seus dados revelaram um caráter singular da relação do sujeito com a língua em funcionamento. Considerando a ordem própria da língua, a autora rompe com o modelo cognitivo de análises e mostra-nos a emergência da escrita como efeitos de movimentos interpretativos do adulto e do outro e não como efeito da construção de um conhecimento sobre a escrita.

Figura 9- Escrita de texto



Fonte: Silva, (2008, p.87)

O dado da aluna diz:

ESCOLA AURELIO BUARQUE DE HOLANDA
 NOME: Adriana
 Data: 15/08/2003
 Professora: Luciana

Filme: Cidade de Deus

A violência vem por falta do desemprego e das drogas e por causa da fome e da miséria. Se existisse trabalho a violência diminuiria mais.

Silva, (2008, p. 87)

A produção da aluna (de 29 anos) permitiu a pesquisadora levar essa discussão para o campo da escrita de jovens e adultos, igualmente afetados pela presença do Outro/outro. Ortograficamente percebe-se uma estrutura compreensível apresentado alguns “deslizes ortográficos” que não impedem sua compreensão. As palavras “falta” e “calsa” (causa) surgem quando ela tenta estabelecer uma relação entre a violência e desemprego, drogas, fome e miséria. Um jogo entre o que parecem ser cadeias em latência revela um cruzamento interessante: “por causa do desemprego” dá lugar para “por falta do desemprego” e falta e causa parecem se amalgamar em **calsa**: “por **calsa** da fome e da miséria”.

Segundo Silva, parece um jogo simbólico que sugere:

A violência vem
 “por *causa do desemprego*”,
 “por *falta de emprego*”,
 “por *causa das drogas*”
 “por *causa da fome*”
 “por *falta de comida*”
 “por *causa da miséria*”
 “por *falta de dinheiro*”
 (SILVA, 2008, pg. 90, grifo da autora)

Esse cruzamento presente no texto desta aluna parece um movimento particular no funcionamento discursivo e podemos dizer que visivelmente há indício de um funcionamento da ordem do simbólico, emergidos outro/Outro que nos parece mais interessante que classificar as lacunas advindas das “falhas” ortográficas.

Dessa forma, as reflexões teorizadas nesta última seção possibilitaram alguns apontamentos que nos levam a perceber que no “jogo” da aquisição da linguagem “há um deslizamento incessante do significado sob o significante e é a rede dos significantes, pelas relações que nela se constituem, que vai possibilitar o efeito de sentido” (BORGES, 2006, p.184). Há nesse âmbito, a necessidade de análise do movimento linguístico na escrita da criança na estruturação de suas produções em que se deve considerar a relação desse movimento, a posição assumida pelos outros, sem perder de vista que a ação escrita está ligada à constituição da subjetividade.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa científica tem como característica principal a construção de conhecimentos que necessitam ser socializados, ou seja, divulgados para a sociedade. Dados os propósitos deste estudo, ainda que não alcancemos todos os objetivos da pesquisa científica, sem dúvida, movidos pelo desejo de trilhar outros caminhos, outras possibilidades de olhares, esperamos de alguma forma contribuir com discussões acerca da aquisição da linguagem, sobretudo, da escrita de crianças em processo de alfabetização.

Além da análise das produções a partir da Psicogênese, analisaremos também sob um outro olhar que possibilite a investigação da inscrição do processo de Aquisição da Linguagem através da Linguística, com a possibilidade de problematizar a relação da criança com a língua e vice-versa.

Nessa última forma de análise, procuraremos reconhecer que o inconsciente “sabe escrever”, os supostos desvios “escrevem” os efeitos de um funcionamento linguístico-discursivo que imbuí a leitura e a escrita emergidas em um funcionamento recíproco de constituição; sempre com a heterogeneidade e subjetividade em voga em todos os movimentos de captura de linguagem.

Com essa proposição, a escolha metodológica é de fundamental importância para que no resultado das discussões, sobretudo, na análise daquilo que os dados nos revelam esteja coerente com os objetivos de quem pesquisou e daqueles que por motivos variados, tenham a oportunidade de ler esta pesquisa. A natureza desta será qualitativa por se entender que está mais relacionada aos objetivos propostos.

É exploratória; portanto não tem o intuito de obter números como resultados, mas “insights” - **muitas vezes inesperados** - que possam nos indicar possíveis revelações e/ou constatações de forma mais precisa. Nesse sentido:

Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for à compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. (GODOY, 1995, pg. 57- 63).

Ainda faz parte da natureza deste trabalho a pesquisa-ação, tendo em vista o desejo de efetivar na prática de sala de aula o nosso objeto de estudo, através do

acompanhamento a vivência da sequência didática, bem como a aplicação das oficinas de produção textual que possibilitaram a coleta das escritas dos alunos.

Conforme mencionado especificamente na seção I, as abordagens teóricas trazidas fazem alusão à Psicogênese, mesmo que não considerada como uma teoria propriamente dita de alfabetização, mas que se faz presente em grande parte das salas de escrita inicial de nosso país. Educadores lançam mão de ações metodológicas para avaliar o processo de evolução da escrita dos alunos em processo de alfabetização, conforme o que trazem Ferreiro e Teberosky (1999). Ainda na mesma seção, Morais (2012) faz alusão a situações didáticas que refletem o sistema notacional da escrita – SEA. Para o autor a alfabetização deve se vincular a um sistema notacional alfabético no qual seu aprendizado é um processo cognitivo.

Na seção II, vimos às abordagens sobre a aquisição da linguagem numa perspectiva Linguística ressignificada pela Psicanálise, com considerações de De Lemos (1992, 1995, 2000, 2006), Borges (2006, 2010), dentre outros. Na esteira das autoras que alicerçam nosso propósito, vemos que acabam por distanciar-se dos estudos que consideram a aquisição da língua escrita como processo de mecanismos lógicos necessários à representação da fala pela escrita, buscando entender o sujeito sob outro olhar em que se faz constituído na e pela linguagem.

Por se tratar de um trabalho em Aquisição de Linguagem no Interacionismo dialógico, considerar os dados como uma manifestação singular dos efeitos do funcionamento da língua no sujeito é entender que a quantificação e posterior categorização dos elementos linguísticos analisados no *corpus*, sob esta perspectiva, são ações incompatíveis com a própria área da Aquisição de Linguagem, uma vez que se compreende ser impossível categorizar a fala – e, no caso desta dissertação, a escrita – considerada em constituição.

Dessa forma, que ora se desmembra, é importante considerar o dado como uma manifestação singular dos efeitos do funcionamento da língua no sujeito. Sob essa perspectiva, entende-se ser impossível categorizar a fala/escrita em “caixinhas”, tendo em vista que são ações incompatíveis com a própria área de Aquisição da Linguagem, pois a subjetividade, heterogeneidade e imprevisibilidade dos dados tornaria isso, em tese, impossível.

Assim sendo, o procedimento metodológico adotado para este trabalho baseia-se numa abordagem que não leva em consideração quantificações nem

categorização. Antes de buscar nos dados elementos que corroborem com a teoria adotada, procura-se enxergar aquilo que interroga a teoria. Nesse sentido, a teoria precisa ter consistência para responder questões levantadas a partir dos dados ou, mesmo que não as responda, possibilite questionamentos e forneça condições de reflexão entre as duas proposições elencadas nas noções de Ferreiro e Teberosky (1999) e Morais (2012), e, conseguinte, a mesma escrita analisada tendo como fundamento De Lemos (1992, 2006), Borges (2006, 2010) e outros.

Com base nos objetivos desta pesquisa, é importante não somente entender o que abordam as teorias cognitivistas e estruturalistas ressignificada pela Psicanálise em relação às produções escritas de alunos que estão em processo de aquisição da língua, mas, sobretudo, indiciar as proximidades e distanciamentos das teorizações elencadas nas seções I e II, mediante as análises das produções textuais de alunos reveladores de interpretações que devem considerar aquele que interpreta e aquele que é interpretado como frutos de um submetimento ao funcionamento da linguagem.

Assumimos uma proposta interacionista dialógica, que, dentro dos propósitos dessa pesquisa, as produções textuais seriam frutos de interações dialógicas que possivelmente nos possibilite refletir a relação entre a língua, a criança e o adulto/outro, conforme concepção psicanalítica de Lacan abordada por De Lemos (1992).

Vale ressaltar que nossa intenção não é marcar linhas divisórias entre uma teoria e outra. Ainda que sejamos capturados a fazer, serão apenas tentativas de reflexão nas fronteiras em que uma teoria abre campo para outra discussão. Somos convictos de que cada uma delas contribui mediante a visão que se enxerga a aquisição da linguagem escrita.

Esperamos que os dados possam desvelar-se numa relação “delicada” que nos permita “somar”, estreitando as relações daquilo que se impetrou teoricamente nas nossas discussões de forma que as reflexões acerca do objeto pretendido no qual tentaremos apresentar, esteja claro diante dos objetivos da pesquisa feita.

4.1 ONDE NASCE A PESQUISA

No ano de 2016, especificamente no VII Colóquio de Letras - UAG/UFRE, tivemos a oportunidade de fazermos uma exposição oral no referido colóquio, no qual apresentamos o tema: “A prática em evidência consciência fonológica e alfabetização”; esse mesmo trabalho tinha sido apresentado como produção final de encerramento de disciplina do curso Profletras. Sem pormenorizações, ao final da exposição oral, fomos questionados e convidados a aprofundar o processo de aquisição da linguagem escrita sob outra perspectiva. A princípio, o estranhamento nos tocou profundamente, este veio associado ao desejo de entender este outro campo de discussão.

Passados alguns dias, tomamos a decisão de procurar o professor que nos questionou, que nos indagou... e enfim, conversamos por um período curto de tempo. Daí nasce o desejo de ampliar nossas discussões ora apresentadas, sob outra perspectiva de olhar. Retomando os “frames” lembramos nitidamente da fala: “tudo que se coloca em caixas, causa-nos inquietamento”. Essa frase permaneceu por muito tempo em nosso pensamento. Foi a partir da nossa conversa que resolvemos submeter às análises feitas a priori à luz somente da Psicogênese da escrita, agora sob outra forma de olhar. As leituras sugeridas nos inquietavam cada vez mais, as proposições suscitadas comungavam com nossas inquietações advindas do exercício de sala de aula, sobretudo, das produções escritas que causavam estranhamento.

Sabemos que a Psicogênese da língua escrita não traz uma teoria propriamente dita para alfabetizar. Ferreiro e Teberosky (1999) escrevem o percurso evolutivo de crianças em processo de alfabetização demonstrando através de fases que perpassam até a alfabetização. Contudo, educadores e educadores se valem desse mesmo processo evolutivo para acompanharem seus estudantes, através de análises de escritas, verificando em qual fase se encontram as crianças e assim traçam um perfil quantitativo para acompanharem a evolução da escrita.

Sempre nos questionamos diante de produções que não se enquadram em nenhuma das fases propostas por Ferreiro e Teberosky (1999), ainda bitolados a um olhar estritamente voltado ao desenvolvimento cognitivo, ingenuamente ficamos presos a outras possibilidades de investigações, de reflexões. Somos frutos daquilo que vivemos, que lemos, contudo, na seção I, fizemos alusão aos documentos norteadores das políticas de formação de professores alfabetizadores que em sua maioria dão ênfase à discussões teóricas voltadas sobretudo ao desenvolvimento

cognitivo e representam –sem dúvida- um importante marco na história deste país, desde a década de 80.

Refletir sobre tudo aquilo que é posto como “verdade absoluta” parece comum àqueles que diante do acometimento com o estranhamento, com indagações que não encontram respostas padrões, mas causam inquietamentos - abre-se a outras possibilidades de interrogar, com desafios provocados pela atuação docente, pelos questionamentos feitos durante o Colóquio, pelas reflexões provocadas mediante cada leitura; tentaremos “entender” as escritas com mais um deslocamento de olhar.

4.2 ONDE A PESQUISA SE EFETIVA

A turma alvo da nossa pesquisa faz parte do ensino diurno, é composta por 22 alunos do 2º ano (I ciclo), Ensino Fundamenta I na modalidade da educação básica com idade entre 7 e 8 anos, na sua maioria oriundos de família de baixa renda, beneficiados pelo bolsa família. A escola localiza-se na zona urbana da cidade de Solidão/PE, tem 506 alunos, oferece de 1º ao 9º ano nos turnos diurno. É uma escola extremamente deficitária em termos de estrutura física.

Todas as atividades foram efetivamente realizadas em conjunto com a professora da turma, desde a vivência até as discussões acerca das produções a serem escolhidas para a análise dos dados.

A escolha desta turma de 2º ano se deu pelo fato de estarem em processo de alfabetização. Como já foi exposto anteriormente, sempre encontramos em nossas turmas alunos que não se enquadram em padrões de escrita convencional, estes ficaram e ficam à mercê dos grupos que apresentam desempenho de escrita de fácil compreensão. A escrita dessa turma nos convidou às discussões.

4.3 A PESQUISA E SEU PERCURSO

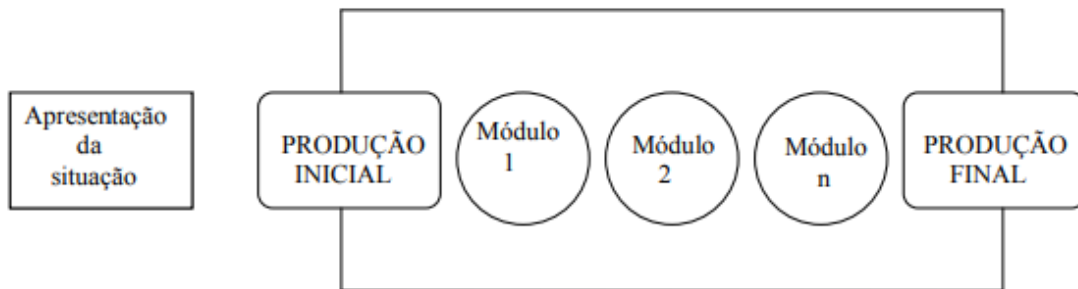
Diante dos nossos anseios, foram desenvolvidas três oficinas de produção textual que deram luz aos textos que compõem o nosso corpus. Vale ressaltar que

as três oficinas elencadas abaixo fazem parte de sequências didáticas²⁵, realizadas durante o ano de 2017 na turma do 1º ano que em 2018 é o 2º ano.

Sobre sequência didática entende-se que é um procedimento de ensino feito pelo professor, organizado em passos, etapas ou momentos que gira em torno de um gênero textual de forma que pode favorecer um estudo mais aprofundado de forma sistemática e diversificado.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97, 97): “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O esquema abaixo ilustra essa proposição:

Figura 10- esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Foi possível acompanhar e efetivar a vivência das três sequências que culminaram com as produções dos alunos, o que nos dá uma melhor compreensão do contexto de produção dos textos que compõem o corpus. Dentro das sequências vivenciadas junto à professora, nos detemos especificamente ao momento destinado às oficinas de produção textual detalhados a seguir. As sequências didáticas realizadas estão em anexo, nelas encontram-se o detalhamento das oficinas de produção textual.

4.3.1 PRIMEIRA OFICINA

²⁵ Vale ressaltar que não serão aprofundados conceitos alusivos ao termo sequência didática por não ser objeto de estudo e análise desta pesquisa. Para melhor compreensão sobre sequência didática sugerimos a leitura de Cosson (2012); (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B,2004); (ZABALA, 2007).

A primeira oficina de produção de textos realizada diz respeito ao trabalho com o gênero crachá. A oficina faz parte de uma sequência didática distribuída em 5 momentos de forma que o trabalho durou 3 dias efetivos para sua vivência. No (APÊNDICE A), segue a sequência didática utilizada. Nela é possível observarmos as atividades que foram realizadas antes e depois dessa oficina de produção textual.

Segue o detalhamento específico do momento destinado a oficina de produção textual:


Eixo: escrita - procedimentos em diferentes discursos

Expectativa: Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos.

Proposições: Propor a produção de um crachá:

Como são crianças do 2º ano, foi entregue o crachá (sugestão abaixo) com as informações para serem preenchidas pelas crianças com a ajuda da professora.

| | |
|--|-------------------------|
| | Escola: _____ |
| | Nome: _____ |
| | Professora: _____ |
| | Ano: _____ Turma: _____ |

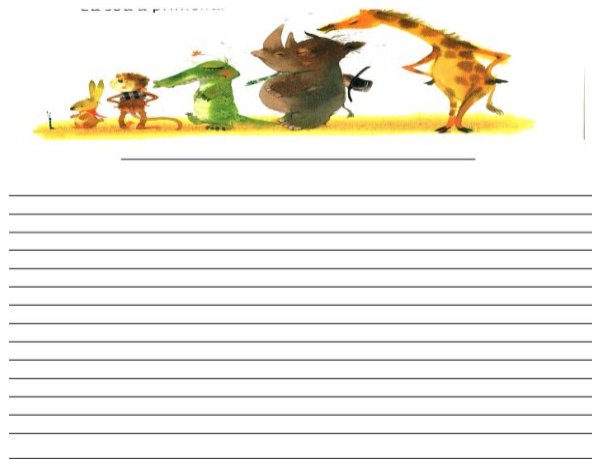


Fonte: arquivo próprio

Conforme essa atividade, os alunos preencheram essa “ficha” com a finalidade de utilizarem no dia-a-dia. O trabalho posterior ao preenchimento está detalhado no apêndice A - sequência 1. O trabalho com a produção textual no momento da sequência destinado à oficina de produção textual encontra-se na parte em que foi solicitado o preenchimento de um crachá. As produções foram frutíferas no que diz respeito ao ato de escrever, porém não fizemos análise de nenhuma produção dessa primeira sequência.

4.3.2 SEGUNDA OFICINA

A segunda didática realizada foi baseada no livro: “Quem vai ficar com o pêssego?”; uma sequência didática que durou basicamente duas semanas de aulas. Detivemo-nos mais uma vez ao momento direcionado a produção textual, esta foi fruto de todo um trabalho desenvolvido na sequência anterior. Nos encaminhamentos destinados à produção, foi entregue uma atividade xerografada com a imagem dos animais que aparecem na história. Os alunos foram convidados a escreverem uma lista com os nomes dos personagens que aparecem no livro, conforme sugestão abaixo a qual se encontra no (APÊNCIDE B) - oficina II.



Desta oficina de produção textual com o gênero “lista”, segue uma produção para análise no corpus.

4.3.3 TERCEIRA OFICINA

A terceira oficina de produção textual fez parte de uma sequência didática (APÊNDICE C) com o gênero textual certidão de nascimento, que ideologicamente trabalhamos a identidade do aluno. Participamos ativamente da vivência desta sequência, de forma que o momento destinado à oficina de produção textual foi efetivamente acompanhada junto aos alunos.

Segue a proposição da oficina de produção de texto:

Eixo: escrita - procedimentos em diferentes discursos

Expectativa: Produzir pequenos textos de diferentes gêneros (lista, convite, aviso, etc).

Proposições:

Conversação sobre as lembranças da história de vida; observação de imagens reesentado cada fase;

Questionamentos orais pg; 28 e 29;

- leitura individual do texto: você já viveu assim...

- Leitura coletiva;

- convesação sobre o bebê na barriga

- apresentação de uma imagem de ultrassonografia na barriga e convesação oral;

A partir da imagem contrua seu propeio texto minha HISTÓRIA de vida. Segue a imagem sugestiva para a produção escrita:

Figura 11 - texto não verbal - ultrassonografia ²⁶



Fonte: Livro de história- Porta aberta, 2º ano, 2014.

²⁶ Para melhor compreensão do contexto de produção de texto com base nessa imagem, segue em anexo a sequência didática que culminou no processo de produção escrita. Os encaminhamentos específicos estão expostos na última parte da sequência 3.

Fizemos a conversação sobre as lembranças da história de vida quando ainda estamos no ventre da mãe com a apresentação de cada fase até o nascimento. Foi discutido coletivamente um questionário presente no livro didático de história adotado pela escola, da coleção porta aberta, 2º ano, p. 28- 29 que faz um intertexto com as atividades de língua portuguesa. No mesmo livro fizemos a leitura do texto: “você já viveu assim” que apresenta linguagem verbal e não verbal, dando ênfase na formação do bebê na barriga da mamãe.

Após as discussões foram entregues folhas para que cada aluno desenhasse uma imagem representativa de como seria na barriga de sua mamãe, as quais foram apresentadas oralmente por cada criança. Finalizada a apresentação oral, as crianças receberam uma imagem de ultrassonografia e foram orientados à produção textual. Dessa oficina de produção textual segue três textos na análise dos dados.

4.3.4 OS DADOS

A coleta dos dados seguiu da seguinte forma: conforme já explicitado anteriormente no detalhamento das oficinas, no momento destinado à oficina de produção textual, as crianças foram expostas à escrita “espontânea” sem intervenções (somente quando necessário foram incentivados a escreverem). Logo após os alunos foram convidados a lerem suas produções. Os textos que se encontram no corpus foram escaneados, logo abaixo da produção está transcrito, por nós, a leitura feita pelas crianças de sua referida produção. Não foi realizada nenhuma intervenção na produção e leitura feita pelos alunos. Essa foi uma assertiva acordada com a professora da turma. O processo dialógico ao qual abordamos anteriormente se dá na medida em que acompanhamos efetivamente a vivência das oficinas de produção escrita e a leitura.

Após a escrita, o aluno foi convidado a ler espontaneamente sem o intuito de interferir nas escritas, somente se assim fosse preciso; foram dadas sugestões de incentivo para que a realizassem. A leitura foi acompanhada e registrada ao lado ou abaixo da escrita do texto. Primeiramente analisamos a escrita mediante as teorizações cognitivistas em seguida, o mesmo texto foi refletido também sob outra perspectiva de olhar: a teoria linguística ressignificada pela Psicanálise, revelando as relações entre língua e sujeito.

As escritas foram organizadas da seguinte para análise da seguinte forma:

- Identificação dos textos através de:
ESTUDANTE 1 – E1
ESTUDANTE 2 – E2
ESTUDANTE 3 – E3
ESTUDANTE 4 – E4
- Texto escaneado do estudante – sem alterações
- Enumeração de linhas;
- Transcrição da leitura do aluno (CAIXA ALTA) – feita abaixo do texto escaneado.
- Texto marcado com formas para facilitar a análise dos fenômenos observáveis.

Vale salientar que as interpretações feitas levam em consideração as observações à leitura que a criança faz, e não somente, a escrita em si.

5 A REVELAÇÃO DOS DADOS - ALÉM DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS

A Aquisição da Linguagem corresponde a uma área de investigação da Linguística. Esta, enquanto ciência abre outras possibilidades que vão além da descrição e explicação única da fala da criança. É preciso considerar um “instrumental” de aproximação peculiar entre os fenômenos da aquisição da linguagem:

exige dos estudiosos da aquisição da linguagem que o assumem uma série reflexão sobre o custo teórico de excluir as questões textuais e discursivas de sua investigação sobre a língua. Maior é esse custo quando a essa exclusão se alia uma noção de desenvolvimento que coloca a criança como um sujeito diante da língua como objeto, impedindo a apreensão do processo de Aquisição de Linguagem como um processo de subjetivação (LEMOS, 1995, p. 27).

Para tanto, podemos dizer que na perspectiva interacionista, a criança é capturada pelo funcionamento da linguagem por meio da interação de sua fala com a do adulto. Desse modo, o que prevalece na fala são as marcas da fala do adulto que ela tem contato: “(...) é através da linguagem enquanto ação sobre o outro (...) e enquanto ação sobre o mundo (...) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar” (DE LEMOS, 1982). O corpus desta análise é constituído por quatro manuscritos de escritas iniciais feitos por crianças de 7 e 8 anos do 2º ano do primeiro ciclo, ambas em processo de alfabetização.

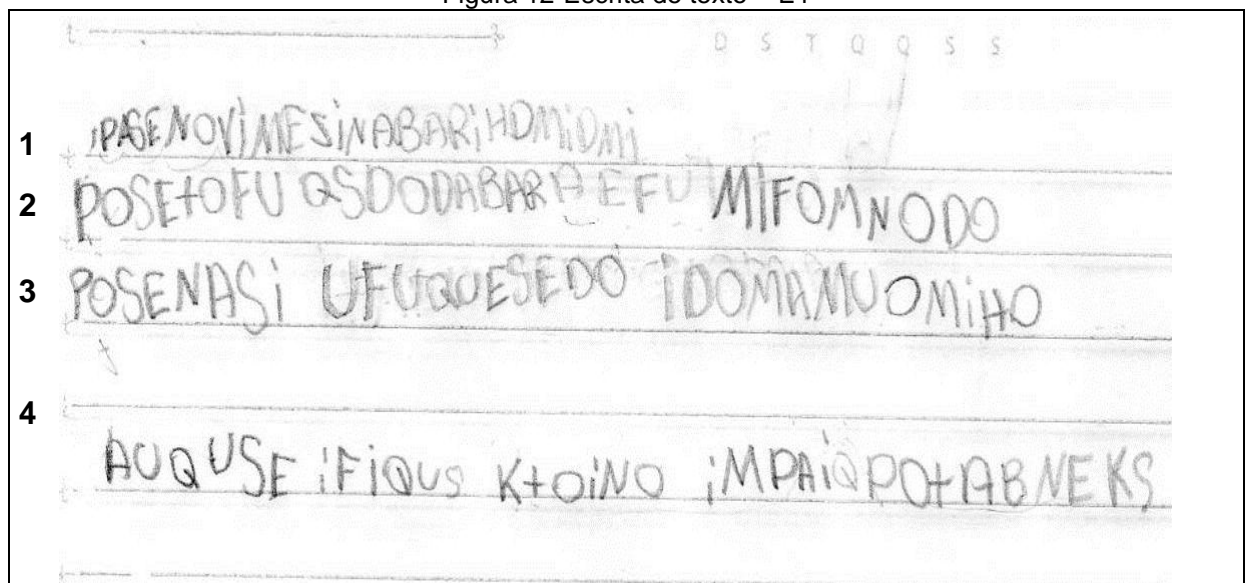
Para entender a escrita destas crianças tomamos o texto “A aquisição da escrita como processo linguístico” (Borges, 2006), no qual a autora afirma que a criança no processo de aquisição da escrita, conduzida pelo adulto, é colocada em contato com textos, fazendo com que o sujeito da Psicologia, do conhecimento, ceda espaço ao da Psicanálise, o qual é “alienado ao discurso do Outro” (BORGES, 2006, p.149); esse Outro, segundo Lacan (1983), corresponde ao lugar do simbólico do funcionamento da linguagem.

Os mesmos textos são refletidos também à luz da Psicogênese, nos quais faremos uma análise quanto às fases em que se encontram essas produções mediante os postulados de Ferreiro e Teberosky (1999) e Morais (2012). Esperamos dessa forma, encontrar dentro de cada teoria abordada os caminhos apontados pelos “erros”, “lapsos”, “simulacros”, “desvios”...entre outros fenômenos.

5.1 AS ANÁLISES: ESTUDANTE 1 - E1

Durante o desenrolar da realização das oficinas, escolhemos acompanhar a escrita da E1, por sugestão da própria professora, pois “considera a produção escrita “estranha” e não avança no processo de alfabetização”²⁷. Após os encaminhamentos feitos exatamente no momento da produção individual, acompanhamos a produção sem nenhuma intervenção. A aluna produziu seu texto espontaneamente. Feita a produção, amparados pelo interacionismo dialógico, solicitamos que a aluna realizasse a leitura de sua produção de forma que dialogando sobre a leitura de “sua escrita” pudéssemos entender a afirmação de Lemos (1992) em que as produções escritas iniciais da criança podem ser interpretadas como funcionamento da língua (no sentido estrutural), permitindo, assim, a atividade “da linguagem sobre a linguagem” (LEMOS, 1992, p. 132). Abaixo segue a produção textual da estudante.

Figura 12-Escrita de texto - E1



TRANSCRIÇÃO DA LEITURA REALIZADA POR E1²⁸

1. EU PASSEI NOVE MESES NA BARRIGA DA MINHA MÃE.
2. EU FUI CRESCENDO NA BARRIGA E FUI ME FORMANDO.
3. POIS ENTÃO ASSIM EU FUI CRESCENDO E TOMANDO MUITO MINGAU.

²⁷ Fala da professora da turma, quando conversávamos sobre a possibilidade de acompanhar uma produção escrita e possivelmente faríamos uma análise mais aprofundada na nossa pesquisa.

²⁸ Conforme dito anteriormente, essa transcrição foi escrita a partir da leitura que a criança fez do próprio texto. Da mesma forma segue a transcrição nos textos de E2, E3, e E4.

4. POIS ENTAO EU FUI CRESCENDO E FIQUEI COM QUATRO ANOS E MEU PAI COMPROU MUITAS BONECAS.

Fonte: arquivo próprio

Levando em conta as investigações desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999), acerca da evolução da escrita no processo de alfabetização, pode-se perceber neste corpus a classificação dessa escrita como uma escrita de nível 4, caracterizada pela passagem da hipótese silábica para a alfabética.

Nesse nível, a criança inicia um processo de “superação” da hipótese silábica, em que se atribui um caractere para uma sílaba, passa a fazer uma leitura termo a termo (não global), consegue fazer combinações de vogais e consoantes numa mesma palavra, tentando combinar sons, sem tornar ainda, sua escrita totalmente alfabética. É visível na linha 1 essa hipótese: ora a criança atribui letras correspondente ao valor sonoro em sua totalidade, “NOVI” – NOVE, “MEZI” – MESES, ora oscila na escrita de forma que emprega apenas uma letra para a correspondência sonora: “BARIH”- BARRIGA, “MI”- MINHA, “MI”- MÃE. Essas mesmas visualizações são notadas nas demais linhas 2: “FU” - FUI, “QSDO” – CRESCENDO, “BARA” –BARRIGA, “FOMNODO” – FORMANDO. Na linha 3: “POS” – POIS, “ENA” – ENTAO, “ASI” – ASSIM, “U” – EU, “FU” – FUI, “QUESEDO” – CRESCENDO, “DOMA” TOMANDO, “MUO” – MUITO, “MIHO” – MINGAU e assim segue uma escrita regular deste nível na linhas 4: “QUSE” – CRESCENDO, “FIQS” – FIQUEI, “KTO– QUATRO, “INO” – ANO, “M” – MEU, “PAI” – PAI, “QPO” – COMPROU, “TA” –MUITAS, “BNEKS” – BONECAS.

Conforme explicitado anteriormente, esse nível de escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), corresponde ao

Conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas... é importante que se perceba claramente a extraordinária riqueza deste momento de passagem e o difícil que se torna, para a criança, coordenar múltiplas hipóteses que foi elaborado no curso desta evolução...a criança elaborou duas idéias importantes, que resiste – e com razão – em abandonar: que faz falta uma certa quantidade de letras para algo que possa ser lido (idéia reforçada agora pela noção de que escrever algo é ir representado, progressivamente, as partes sonoras desse nome), e que cada letra representa uma das sílabas que compõe. (FERREIRO E TEBEROSKY 1999, p. 217).

Percebe-se que a criança começa a entender que a sílaba não é a menor unidade sonora, não basta uma letra por sílaba, passando a oscilar escritas silábicas

com escritas parcialmente alfabéticas. Esse desequilíbrio, segundo Morais (2012), vai depender de efetivas intervenções para que a criança avance nesse processo. A hipótese silábico-alfabética representa uma mudança radical no “como representar a escrita” sofrendo alterações que envolve não apenas analisar sílabas, mas também as unidades menores que compõem as palavras. Destaca ainda que as crianças nessa fase compreendem os aspectos conceituais que envolvem o sistema de escrita, mas ainda precisam aprender as convenções que o envolvem.

De acordo com Morais (2012, p. 91) “um bom trabalho escolar de promoção de certas habilidades fonológicas, desde o último ano da educação infantil, pode facilitar em muito o aprendizado de nossas crianças”. A sistematicidade do ensino do sistema de escrita alfabética é algo fundamental para garantir o sucesso no processo de alfabetização. Contudo, sabemos que o domínio de algumas habilidades de consciência fonológica não é condição suficiente para a alfabetização, porém necessárias, segundo o autor.

Essa mesma visão é notável em Ferreiro (1995), para ingressar no que denominou de “período de fonetização da escrita”, que se inicia no nível silábico e culmina no alfabético. A criança precisará ser posta a condições de reflexão fonológica estabelecendo relações entre a escrita e a pauta sonora, da segmentação de palavras orais em sílabas, comparação de palavras quanto ao tamanho e às suas semelhanças sonoras. Essa sugestão resolveria a princípio a escrita sem segmentação do texto escrito da E1, conforme verificamos a aluna escreve seu texto com as palavras praticamente em sua totalidade “juntas”.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 116):

Os espaços em branco entre as palavras não correspondem, pois, às pausas reais, na locução, mas separam entre si elementos de um caráter sumamente abstrato, resistentes a uma definição linguística precisa, que a própria escrita definirá à sua maneira: as palavras.

Nesse caso é comum quando as crianças começam a produzir autonomamente os seus textos iniciais e não conseguem separar convencionalmente as palavras de um enunciado, escrevendo-as emendadas, como verificamos na L1 do texto acima “IPASENOVIMEZINABARIHDMIDMI” - EU PASSEI NOVE MESES NA BARRIGA DA MINHA MÃE, o que revela o desconhecimento da necessidade de deixar espaços entre grupos de letras que denominamos “palavra”.

Em muitos casos a transcrição fonética é encontrada comumente nas escritas de crianças em processo de alfabetização. A consciência fonológica se fortalece conforme a criança avança no processo de alfabetização. Os fonemas requerem uma compreensão do que seja uma unidade distintiva, para isso varias habilidades que envolvem rimas e sílabas são importantes para a apropriação do SEA.

De acordo com Morais, (2012, p. 131-132):

1. Contar as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que a outra ou se tem a mesma quantidade de sílabas);
2. Dizer uma palavra maior (ou menor) que outra;
3. Identificar palavras que começam com a mesma sílaba;
4. Produzir palavras que começam com a mesma sílaba;
5. Identificar palavras que rimam;
6. Produzir palavras que rimam com outra;
7. Identificar palavras que começam com o mesmo fonema.

Essas e outras habilidades ainda necessitam ser descobertas pela estudante, pois conforme vemos em seu texto, ela escreve fazendo alternâncias grafofônicas, escritas silábicas justapostas, uso de letras como recheio gráfico e substitutas de uma sílaba. Diante da escrita da consoante oclusiva velar sonora “G”, antes de A, O e U apresenta o som "Guê", a estudante faz a troca pela consoante fricativa glotal “H”, valendo-se do recurso da transcrição fonética da letra H “a’ga”, a qual corresponde a sonoridade da letra “G”. Observamos na escrita da palavra: L1 “BARIH” - BARRIGA E L3 “MIHO” – MINGAU, uma constatação perfeitamente plausível no processo de alfabetização em que as crianças valem-se de algum conhecimento que já tem, para escreverem. Tal aspecto se torna perfeitamente evidenciado em outras trocas de letras conforme sonorização ou aspecto gráfico semelhante.

Diante de uma análise de escrita em termos dos postulados psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012), Vygotsky (1988), outros fenômenos presentes nessa escrita nos chamam a atenção, para isso, conforme postulado anteriormente, faremos uma reflexão desse texto sob outro olhar, sob outra perspectiva, que por estar baseado em alguns conceitos psicanalíticos, afasta-se da visão representacionista da alfabetização.

Foi com o pensamento da escrita da criança levando em conta as concepções de De Lemos (1986, 1992), Lacan (1986), Borges (2006, 2010), Lier-de-Vitto e

Carvalho (2007) e outros já mencionadas na segunda seção que incitaram a princípio, nossa curiosidade no que diz respeito às propostas de teóricos que não limitam seus estudos voltados apenas a psicologia cognitiva para pensar a questão da aquisição da linguagem nesse trabalho. Consideramos a aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, refletir sobre a natureza do chamado erro, falhas, lapsos, letras a mais ou a menos que podemos citar especificamente os trabalhos de Borges (2006) que inspiraram os trabalhos acadêmicos de Silva, (2008), Silva G. (2016), Pontes 2014, entre outros.

A princípio, o texto acima nos mostra que o outro assume aqui um lugar de destaque, composta pela criança, o outro²⁹e funcionamento da língua; este último sendo o polo dominante em alguns momentos, conforme revela a produção escrita.

Ao analisar o texto, percebem-se alguns simulacros diante da composição escrita. Ao ser solicitado a ler o que “escreveu” a criança desliza seu dedo rapidamente sobre a escrita decifrando-a conforme sua cadeia de significantes de forma que em alguns momentos ela lê alguns conectivos, porém não estão presentes na escrita, demonstrando “que a criança represente a língua escrita pela constituição de um simulacro que, de certo modo, confere-lhe estabilidade, ainda que imaginária” (BORGES, 2010, p. 98); verificamos isso na linha 4 “POIS ENTAO” é imaginariamente lido, porém não está visivelmente escrito. Ainda na mesma linha o conetivo “COM” que tem a função de ligar os elementos é lido e acontece o mesmo fenômeno anterior – não visualizamos sinais de sua escrita, nesse sentido, a significação é presente na medida em que a criança ressignifica suas produções e assume a posição de intérprete de si mesma e do outro, Lemos (1992).

Outro fato interessante é a escrita inicial de cada frase que compõe o texto:

²⁹Conforme afirma Lacan(1962) o Outro com letra maiúscula não é um sujeito, é um lugar no qual se esforça – diz Aristóteles – por transferir o saber do sujeito. [...] O Outro é o depositário representativo desta suposição de saber e é isto o que chamamos inconsciente, na medida em que o sujeito se perdeu, ele mesmo, nesta suposição de saber (1962, p. 7).

Figura 13-Escrita de texto - E1

TRANSCRIÇÃO DA LEITURA REALIZADA POR E1

1. EU PASSEI NOVE MESES NA BARRIGA DA MINHA MÃE.
2. EU FUI CRESCENDO NA BARRIGA E FUI ME FORMANDO.
3. POIS ENTÃO ASSIM EU FUI CRESCENDO E TOMANDO MUITO MINGAU.
4. POIS ENTÃO EU FUI CRESCENDO E FIQUEI COM QUATRO ANOS E MEU PAI COMPROU MUITAS BONECAS.

Fonte:arquivo próprio

Ao observarmos a construção inicial das frases que compõe o seu texto as palavras "iniciais "POIS ENTÃO" não é revelada na leitura feita na linha 1, e por acaso coincide com a escrita "IPASE" - EU PASSEI, lida pela criança normalmente. Na sequência da linha 2 mais uma vez a escrita apresenta a mesma grafia, contudo não coincide com a escrita e não é lida pela criança o que nos causa estranhamento inicialmente. Conforme combinamos a princípio junto à professora, não faríamos intervenções na escrita e leitura. Seriam construções espontâneas e a leitura natural em caso necessário dialogaríamos para que às realizassem. Contivemo-nos nesse momento e solicitamos a leitura da linha 3 no qual a criança revela a leitura alfabética "POSEN" - POIS ENTÃO. A mesma leitura é feita no simulacro (falta de caracteres representativos de escrita) presente na linha 4 quando ela inicia pronunciando as palavras "POIS ENTÃO".

Várias são as indagações nesse momento. O que a categorização dessas ocorrências nos permite avançar na compreensão da relação do sujeito com a

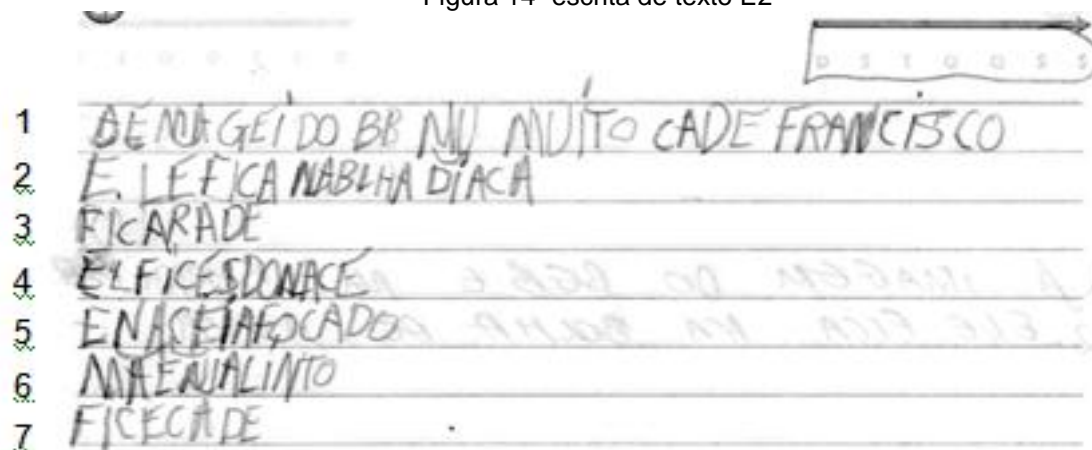
linguagem? A escrita e a leitura das palavras que iniciam as linhas 3 e 4 explicariam o mesmo fenômeno na escrita presente no início das linhas 1 e 2, ainda que não lido pela criança? Que movimento é esse em que ora a criança não pronuncia as palavras, mas está escrito em seu texto (linhas 1 e 2), ora ele pronuncia na leitura, porém não está visivelmente escrita (linha 4) ora ela escreve e realiza a leitura que se correspondem alfabeticamente (linha 3)? Para Borges (1995) a natureza do objeto de estudo da alfabetização, a língua escrita, implica o reconhecimento da sobredeterminação da ordem própria da língua sobre o sujeito. Assim os “erros”, “problemas” na escrita da criança dizem respeito ao saber inconsciente e não a um déficit de aprendizagem.

Trata-se, pois, de um movimento de/na linguagem. Isso faz toda a diferença quando se pensa no estatuto do erro e do acerto nas produções das crianças. Esse lapso presente na leitura, porém ausente na escrita (linha 4), nos remete ao conceito de lapso freudiano, como parte integrante das discussões em nossa cultura, significa a revelação involuntária de desejos e sentimentos pessoais, Lacan (1957) considera esses lapsos como o inconsciente estruturado como linguagem. Alguns desses fenômenos também são registrados no texto do estudante E2.

5.2 AS ANÁLISES: ESTUDANTE 2 –E2

Conforme explanação na oficina II, segue uma produção de um dos alunos da turma.

Figura 14- escrita de texto E2



TRANSCRIÇÃO DA LEITURA REALIZADA POR E2

1. A IMAGEM DO BEBÊ NA BARRIGA FRANCISCO
2. ELE FICA NA BOLHA DE ÁGUA
3. ELE FICA GRANDE
4. ELE FICA CRESCENDO E DEPOIS NASCE
5. EU NASCI EM AFOGADOS
6. ELA ME ALIMENTOU
7. EU FIQUEI GRANDINHO

Fonte: arquivo próprio

A escrita desse aluno revela-nos alguns elementos que diante da análise contextual do texto considerando-o como um todo, uma hipótese de escrita de acordo com a Psicogênese, revela traços da escrita alfabética não ortográfica: L1: “EMAGEI” – IMAGEM, L2: “ELEFICA NA” - ELE FICA NA, L3: “FICA” – FICA, L4: “NACE” – NASCE, L5: “NACEI” – NASCI, “AFOCADU” – AFOGADOS, L6: “NI” – ME, “ALINTO” – ALIMENTOU. Verificamos também várias passagens que caracterizam uma escrita parcial silábica: L1 “BB” – bebê, “ACA” – ÁGUA”, L2: “BLHA” – BOLHA.

Nessa linha, é possível perceber os conflitos cognitivos decorrentes desse processo de transição, é uma escrita com traços bem nítidos de um Sistema de Escrita Alfabética (MORAIS, 2012) em construção evoluída, pois as correspondências sonoras notam exatamente a letra correlata na maioria dos grafemas escritos. “Julgamos que é preciso ver a etapa silábico-alfabética não apenas como um período de transição, mas como um período de grande aprendizado das correspondências grafema-fonema” (MORAIS, 2012, p. 63).

A oscilação presente na escrita desta criança, mostra-nos o quanto é difícil sua categorização unicamente em uma determinada fase de escrita, há de se pensar sua escrita como um todo, todos os elementos que o caracterizam em uma fase e em outra e os conflitos que acontecem, para compreender a evolução dessa escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999).

A estrutura do texto segue um padrão de frases, semelhantes ao gênero lista que se faz muito presente no cotidiano das turmas de alfabetização. Diante da participação na vivência das três oficinas, percebemos que a produção textual é bem restrita apesar de uma sequência didática favorecer sem dúvida a passagem por vários eixos da língua em relação a determinado gênero textual, as produções escritas, foram em sua maioria: lista, preenchimento de fichas, emprego de letras,

sílabas em início, meio ou fim de palavras, entre outros.

Considerando a complexa definição daquilo que compreendemos como texto, Fávero e Koch, (1994, p.25) definem como:

...toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (...) isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. (...) Em sentido estrito, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Apesar dos discursos hegemônicos em relação à instituição do texto como objeto de ensino e como ponto de partida para o trabalho pedagógico em que se afirmam que é o elemento básico de comunicação e interação em todas as linguagens do conhecimento, a complexidade sobre seu conceito é enorme.

Contudo, a observação em relação a este enfoque é a ausência de outras possibilidades de produções de textos que são possíveis e podem ajudar o aluno no entrelaçamento de suas ideias. São muitas as situações pedagógicas possíveis, entre elas, a produção de texto coletiva em que o professor é escriba dos alunos. Essa é uma das possíveis metodologias em que se oportuniza de vivenciar situações que as intervenções naturalmente existentes favorecem o contato com outras formas de escrever, desvencilhando do texto somente em palavras, sílabas e/ou frases.

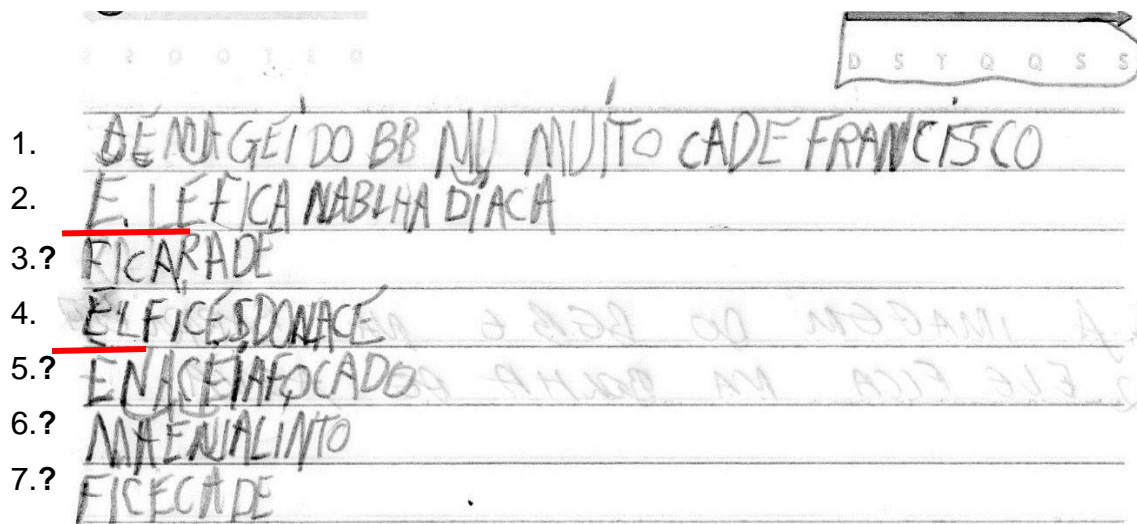
Percebemos durante a vivência das sequências didáticas, bem como em outros momentos, não detalhados aqui, que a maioria das situações de produções textual desses alunos de 2º ano estão ainda voltadas, em grande parte, para a escrita de texto através de palavras e frases soltas, o que não é um fator problemático se considerarmos o texto nas suas variadas facetas, o que nos indagou foi a ausência de outras possibilidades de escrita diante de sequências didáticas bem favorecedoras. Como não é objeto de análise desta pesquisa não nos ateremos a isso especificamente.

Do ponto de vista apenas cognitivo e representacionista, a escrita deste aluno nos permite refletir: “a regularização ou homogeneização da linguagem e do sujeito é uma exigência para interpretar a aquisição da escrita, assimilando-as à

aprendizagem?” (BORGES, 2010, p. 226, grifo nosso). A indagação segue diante de outra assertiva que nos leva a outra perspectiva de olhar que difere do quadro teórico cognitivo, no qual a autora afirma que sobra pouco espaço ou nenhum papel para o texto e, portanto, para o Outro na alfabetização.

A disposição das letras, das frases e da combinação entre elas, causa um efeito de que a criança “conhece” a organização e segmentação das palavras em um texto. Segundo Borges (2010, p.106), esse fenômeno seria o “efeito do outro - discurso, (escrito)” sobre a escrita da criança. Nas discussões anteriores sobre o interacionismo dialógico, esse “efeito do outro” no texto escrito da criança está relacionado ao estágio do espelho (Seção II), pois a criança alienada a imagem dos textos do outro tenta imitá-lo para assim tornar-se autônoma em sua escrita, conforme notamos:

Figura 15-escrita de texto de E2



TRANSCRIÇÃO DA LEITURA REALIZADA POR E2

1. A IMAGEM DO BEBÊ NA BARRIGA FRANCISCO
2. ELE FICA NA BOLHA DE ÁGUA
3. ELE FICA GRANDE
4. ELE FICA CRESCENDO E DEPOIS NASCE
5. EU NASCI EM AFOGADOS
6. ELA ME ALIMENTOU
7. EU FIQUEI GRANDINHO

Fonte: arquivo próprio

O texto de E2 interroga-nos, já que parece um jogo simbólico que está abordando o estudante quando escreve a sentença analisada. Percebe-se que o aluno inicia com a escrita indeterminada, utilizando-se da terceira pessoa, referindo-se sempre ao outro – “ELE” fenômeno observado nas Linhas: 1, 2, 3 e 4. A partir da linha 5, a criança se afirma como sujeito e escreve o texto em primeira pessoa, revelando uma subjetividade que nos faz pensar em um jogo entre o que parecem ser cadeias em latência revelando um cruzamento interessante:

ANTES DO NASCIMENTO

1. A IMAGEM DO BEBÊ NA BARRIGA
2. ELE FICA BA BOLHA DE ÁGUA
3. ELE FICA GRANDE
4. ELE FICA GRESCENDO E DEPOIS NASCE

DEPOIS DO NASCIMENTO

5. EU NASCI EM AFOGADOS
6. ELA ME ALIMENTOU
7. EU FIQUEI GRANDINHO

Nas possíveis leituras, fazemos alusão à própria existência, que se firma com o nascimento, o que parece como indício de um funcionamento da ordem do simbólico das cadeias “antes e depois”. Na escrita da linha 6 em que a criança escreve o substantivo MÃE, na leitura não é oralizada, nota-se isso na leitura, em que substitui pelo pronome “ELA”, parece-nos que o aluno se enreda nas teias tecidas pelo significante de forma que é possível perceber um entrelaçamento de ideias: o bebê se gera na barriga, dentro de uma bolha de água, vai crescendo até nascer. Após o nascimento é necessário o alimento para que se cresça. Sem dúvida, a mãe é responsável direta pela alimentação depois no nascimento para que a criança progrida em seu crescimento físico.

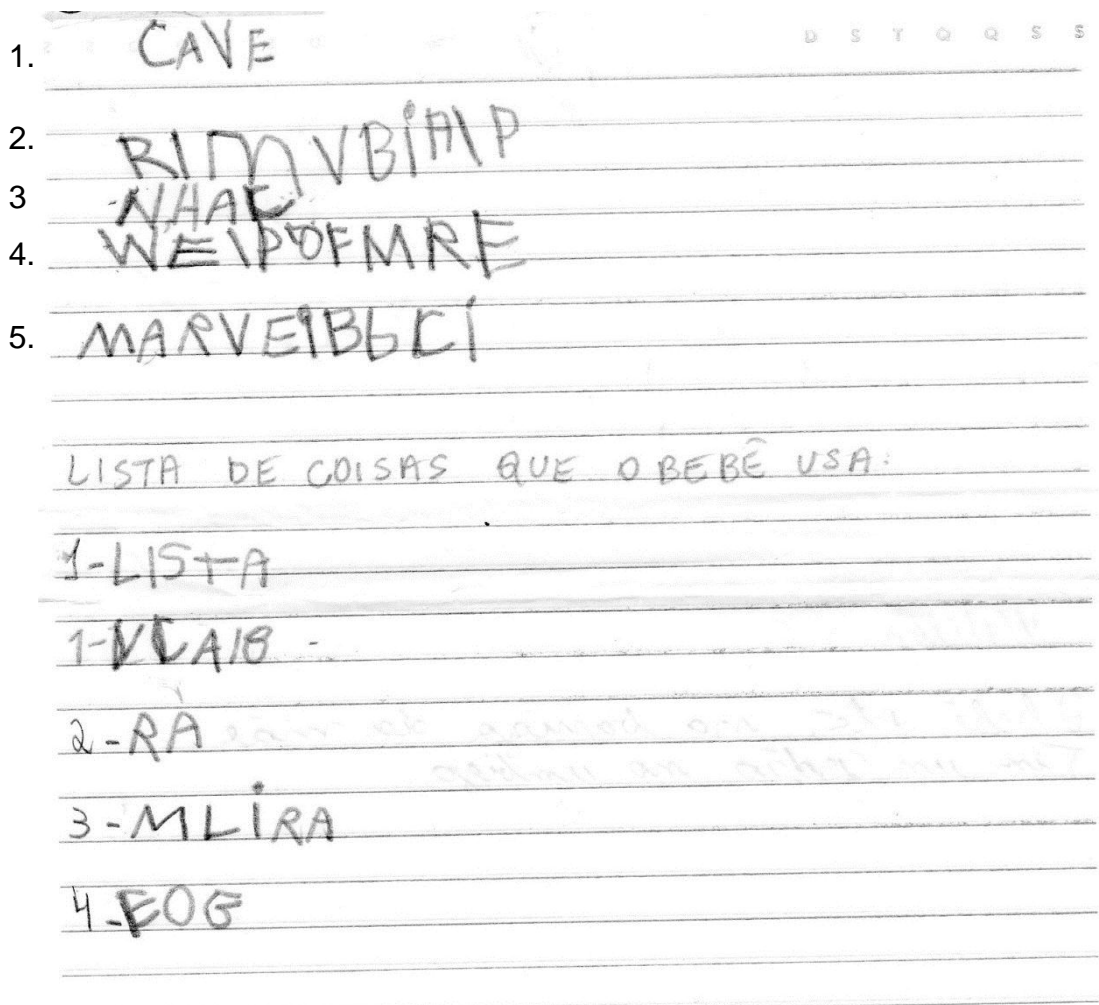
Estamos diante de uma escrita que mesmo incitada pela imagem de ultrassonografia que pode favorecer as relações entre significado e significante, a subjetividade revelada vale-se do caráter indeterminado e singular que foge a

categorizações – é preciso encarar a escrita não como representação da fala (mas simbólica), mas dotada de um funcionamento próprio, revelando implicitamente um esforço de construção estrutural também inconsciente.

5.3 AS ANÁLISES: ESTUDANTE 3 – E3

Os dados continuam a interrogar. Vejamos o texto da estudante E3, a professora não reconhece a escrita de Maria como um texto propriamente dito, quando estávamos acompanhando sua produção ela nos interrompeu dizendo que era melhor fazer uma lista, “nesse momento será mais fácil”. Tínhamos feito um acordo de não intervir nas produções, a pesar da intervenção não ser diretamente na escrita, ela sugeriu a escrita da lista e imediatamente escreveu e leu a afirmação que está presente na estrutura do texto abaixo:

Figura 16- Escrita de texto E3



TRANSCRIÇÃO DA LEITURA REALIZADA POR E3

1. O MENINO NA BARRIGA DA MAMÃE
2. A BARRIGA CRESCEU
3. DEPOIS FICOU MUITO GRANDE
4. (NÃO FOI LIDA)
5. (NÃO FOI LIDA)

LISTA DE OBJETOS QUE O BEBÊ USA

1. FRALDA
2. MAMADEIRA
3. CHUPETA
4. SAPATO

Fonte: arquivo próprio

Conforme nota-se na escrita do texto de E3, a qual se recusou a escrever seu nome, esse texto faz parte de um grupo de escrita mediante a Psicogênese típica da fase pré-silábica. Para nós a primeira escrita do texto e segunda escrita da lista, não nos faz nenhuma diferença em termos de campos de análises. Tanto uma teorização quanto a outra encontram nessa escrita, lugar para discussões.

A escrita pré-silábica para Morais (2012, p.54, grifo do autor)

...constitui, na realidade um longo período, no qual, para a pergunta **o quê**, as várias respostas que a criança vai elaborando têm em comum um desconhecimento: ela ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos.

Para o autor, alcançar a última fase (alfabética) estaria esta aluna a percorrer ainda um longo período de trabalho cognitivo. Essa fase de escrita apresenta variações que perpassam desde a garatuja, o desenho até a escrita de letras, estas podem ainda misturassem a escrita de números. O texto mostra-nos que a criança está no período avançado dentro fase denominada pré-silábica. Desprende-se das garatuja e desenhos, apenas na L: 1 da lista; ela possivelmente escreve um número 8 (oito) em meio as letras, o que caracteriza também essa fase. Ela recusou-se a ler as linhas 4 e 5, mesmo incentivando-a não foi possível registrar sua leitura, pois sempre alegava que não sabia o que estava escrito “ali”.

Essa criança encontra-se em um momento que não se permite escrever todas as palavras do mesmo jeito, então, utiliza-se da variedade de seu repertório de

conhecimento e vai distribuindo ao longo da produção escrita, de forma que as letras do seu nome distribuídas variadamente garantem as diferentes escritas das palavras.

Esse fenômeno presente nessa produção, revela que:

Para criar variações entre palavras e no interior de uma mesma palavra, ela virá a “jogar”, então, com as possibilidades disponíveis: o número de letras que cada palavra vai ter, a ordem em que as letras aparecerão ou o repertório mesmo que usará para cada palavra. Isso é o que Ferreiro (1985) chamou de variações *inter e intrafigurais*. (MORAIS, 2012, p. 57, grifos do autor)

Percebe-se na sua escrita, que quase todo seu repertório vem do seu nome, para a aluna basta um encadeamento de letras, mesmo que ainda as letras não correspondam às emissões sonoras. A intervenção da professora, dentro de uma visão pautada na Psicogênese nos indaga quanto à concepção que se tem de alfabetização. Notadamente, em um 2º ano essa aluna deveria ter avançado em seu processo de alfabetização; a preocupação da professora é constante em nos justificar as dificuldades que essa estudante tem, não avançando como os demais alunos da turma.

Então, o que a escrita de E3 nos sugere? Que critérios, usar para interpretá-la considerando a linguística e a Psicanálise? Sem dúvida, essa escrita para a Psicogênese não causa nenhum estranhamento, encontramos nela traços que nos levam a considerar uma escrita pré-silábica. O que causa estranhamento é a evolução dessa escrita que não acontece, segundo a professora. Isso a fez tomar a decisão pela escrita da lista e não do texto, conforme vimos anteriormente. O valor linguístico - textual não é reconhecido pela gênese da alfabetização. Buscamos em De Lemos (1992) apoio teórico para compreensão dessa lógica em que nos mostra um funcionamento linguístico marcado pelas três posições que nos apresenta um mecanismo de linguagem e o movimento do sujeito dentro da língua.

Considerando suas análises de falas em processos interativos entre o outro/mãe, a criança e o Outro/linguagem, toma o outro como um funcionamento linguístico–discursivo o que implica dizer que a criança no processo de Aquisição de Linguagem, tanto na fala quanto na escrita está incorporada ao Outro, ou seja, aos fragmentos de linguagem deste Outro.

Tanto a fala quanto a escrita são efeitos da relação com outro aparelho de linguagem.

Nesse contexto:

O processo de especularidade acaba colocando em causa o sujeito porque revela sua alienação ao Outro como dimensão constitutiva que estaria na base de todas as transformações simbólicas que sua fala opera. Por isso mesmo, a noção de especularidade diz respeito, ainda conforme Maria Teresa Lemos (1994) a um sujeito que só se vê através do outro. (LEMOS apud BORGES, 2006, p.46)

Cabe-nos mediante pensar sobre a escrita da aluna que ainda não representa um “retrato” do texto do Outro, mas a presença de fragmentos dos mesmos, no caso da produção acima a variedade de letras do seu nome, vale considerar o que afirma Borges (2006, p.148): “é preciso “olhar/escutar” essa escrita...considerar o que está na superfície, mas sabendo que sob ela, algo se oculta.

Em consonância com a autora, é sem dúvida um papel importante do professor na sala de aula, pois de certa forma cumpre esse papel do outro. É ele quem classifica, quem analisa, quem enquadra ao mesmo tempo em que é convocado diante desse outro olhar, “o posto de tirar da “deriva” essas produções escritas que para ele “ainda não é um texto”.

Essas tentativas de combinações de letras, essa escolha de quantidade, essa variedade de posições dos caracteres que compõem seu nome, na tentativa de escrever, revelam suprema alteridade em uma relação que perpassa pelo saber do outro/Outro, vislumbramos claramente as tentativas de uso de significantes do outro/Outro. Ela estabelece relações imaginárias, representa e escreve, indiciando manifestações ainda que submissa ao simbólico.

Todas essas escritas em análise (E1, E2, E3 e o próximo texto de E4) nos revelam efetivamente a presença desse Outro. Observemos que no texto de E3 as letras do seu nome são os significantes fundamentais da escrita dela. É nítida a presença desse Outro que desliza e insiste em permanecer. Isso ocorre justamente por conta do outro, quer dizer, a escola faz o aluno “decorar” o próprio nome, tornando-o não como algo vindo da alfabetização mas como um único signo que representa o sujeito. Então a força da escola/professor (outro) faz o Outro escorrer em toda escrita da criança, pois são as letras do seu nome que estão nas cadeias metafóricas e metonímicas.

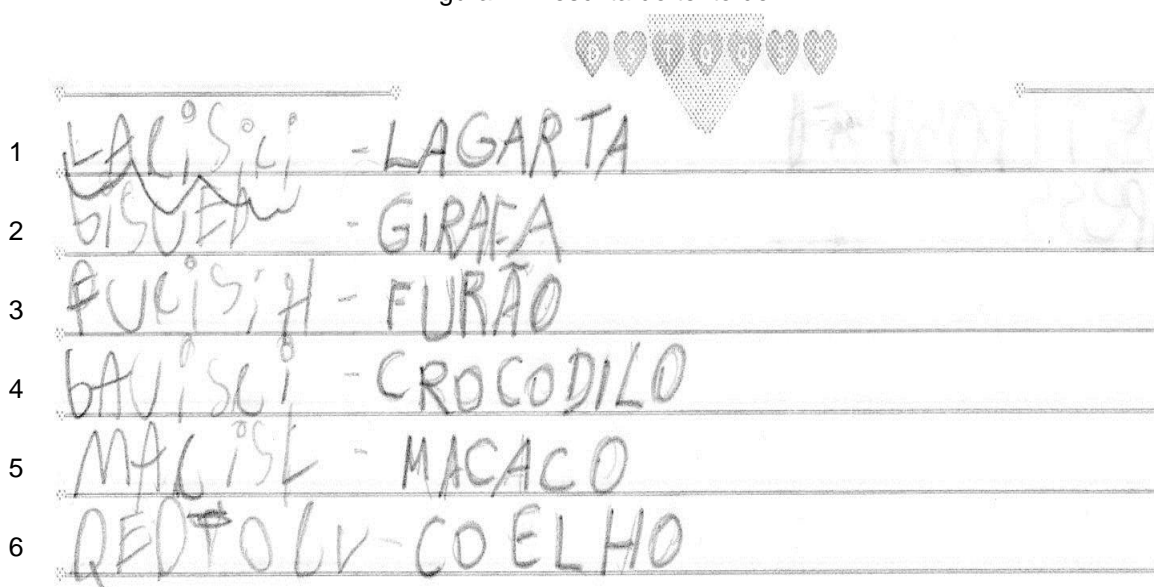
A criança faz uma leitura global, deslizando o dedo em forma reta e continua, escreve conforme a incorporação do outro. Possivelmente o gênero lista, seja comum em sua vivência escolar. Há de se pensar o jogo das letras nessa escrita de E3 numa relação diferencial no processo de aquisição (não um padrão ideal), mas visivelmente já assumem uma posição estrutural e inconsciente.

5.4 AS ANÁLISES: ESTUDANTE 4 – E4

Abaixo segue um manuscrito do estudante E4. Essa produção conforme discriminação na metodologia, bem como na sequência em anexo, surgiu de uma situação de produção textual em que foi solicitada a escrita de uma lista com os personagens da história do livro: “Quem vai ficar com o pêssego?”.

O texto segue abaixo:

Figura 17 - escrita do texto de E4



Fonte: arquivo próprio

Conforme os fundamentos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Morais (2012), o estudante no processo de alfabetização perpassa um longo período, revelando diferentes níveis/hipóteses lógicas em relação à escrita antes de estarem alfabetizadas. Baseados nessas teorizações, o texto do aluno revela uma escrita típica do nível pré-silábico. Sabemos que esse nível pode ser representado de várias

formas, desde o desenho, a garatuja até a letra mesmo que ainda não faça nenhuma correspondência entre o grafema e a correspondência sonora.

O texto desse estudante revela uma escrita dentro desse nível em um processo avançado, pois a criança já abandonou a fase do desenho e da garatuja. Ela já compreende que “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202). É o que acontece com a escrita desse texto, nas linhas de 1 a 5 a escrita apresenta uma variedade de letras, diferenciando um grafismo do outro, não usou o mesmo repertório de letras, garantindo que a palavra fique diferente uma escrita da outra, e ainda pode utilizar apenas as letras do seu nome devido à familiaridade e as formas fixas.

Nesse nível de escrita a criança ainda não faz a correspondência entre a grafia e a sonoridade linguística, apenas faz correspondência a recortes ou letras de seu repertório. “o bonito ao enveredarmos por esse território antes desconhecido é desvendarmos que, sim, ‘há muita vida’, há muito trabalho cognitivo no período pré-silábico”. (MORAIS, 2012, p. 54).

Nesses postulados temos alguns desafios em enquadrar o estudante nesse nível, diante de uma escrita que apresenta muitas oscilações. Conforme se verifica na escrita que se consolida com a leitura, a primeira letra de cada palavra corresponde exatamente a correspondência sonora da escrita e da leitura feita. Verificamos isso nas linhas 1: “LLACISCI” - LAGARTA, linha 2: “GISUED” - GIRAFÁ, linha 3: “FUCISIH” – FURÃO, linha 5: “MACISL” e linha 6: “QEDTOLV” - COELHO.

Nesse caso da escrita inicial das linhas 2 e 4 há uma semelhança na escrita do desenho da letra as quais aparentam com um G, porém essa semelhança icônica desaparece a medida em que são feitas as leituras seguintes das linhas 5, e 6 em que o estudante mantém um padrão regular no emprego da letra inicial das palavras, empregando na linha 5: “M” – MACACO, Linha 6: “Q” – COELHO.

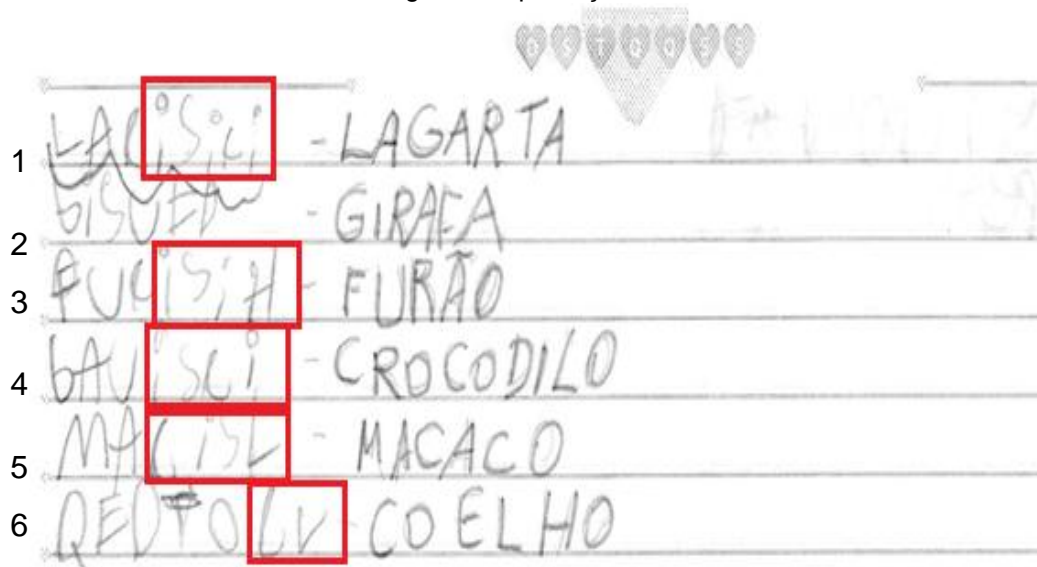
Podemos afirmar que esta produção revela um processo de transição para o nível seguinte considerando a escrita e a leitura da sílaba inicial de cada palavra, contudo as sílabas medianas e finas são escritas conforme denominações típicas de nível pré-silábico o que muitas vezes torna difícil quando analisamos com o intuito apenas de enquadrar tal texto em determinado nível.

Considerando as noções saussureanas, a estrutura da língua é constituída de elementos significantes que estabelecem dependências mútuas caracterizados por

distribuições e combinações possíveis, “Isso faz com que a língua seja um sistema em que nada signifique em si e por vocação natural, mas em que tudo signifique em função do conjunto” (BENVENISTE, p.24, 1966). É essa estrutura, é o contexto, é a voz do outro, que confere às partes a sua significação e/ou a sua função.

A variação de letras revela um efeito de que a criança “conhece” a organização e segmentação das palavras em um texto. Esse fenômeno seria o “efeito do outro-discurso (escrito)” (BORGES, 2010, p. 106) sobre a escrita da criança, tal fato é observado também na escrita final das palavras:

Figura 18 - produção textual - E4



Fonte: arquivo próprio

Esse fenômeno revela a presença do Outro nessa produção. Após o final da leitura feita, fizemos uma conversação com o estudante e com a professora que nos revelaram o nome completo do aluno, mesmo não tendo escrito seu nome completo, parte deste enunciado é vislumbrado na escrita das linhas 1,3, 4, 5 e 6 das sílabas finais das palavras, fato comum a utilização de letras que compõe o repertório do nome próprio.

Remetemo-nos também à concepção lacaniana de signo, no qual o significante exerce autonomia sobre o significado, dado que esta criança desliza de significante em significante, dando ênfase aos signos I, S, I, L, V que compõem a última palavra do nome próprio, confirmando tanto a presença do Outro (não escreve seu nome completo), mas confirma-se na escrita das palavras, quanto o rompimento

dessa presença, na medida em que o imaginário passa a simbólico, constituindo-se como um “eu” que se afirma pela presença de seu nome próprio.

O estudante elege para sua escrita às letras que compõem o último nome de sua assinatura, o que causa estranhamento e foge das escritas comuns em que as crianças utilizam geralmente o primeiro nome, tal fenômeno reforça a ideia que nos reporta à concepção lacaniana do signo, em que o significante desempenha autonomia sobre o significado, dado que esta criança desliza de significante em significante, dando ênfase aos significantes S, I, L, V, presentes nas 6 linhas que compõem sua produção escrita, essas letras fazem parte do nome dele, porém por questões éticas desta pesquisa, não será apresentado.

É importante investigar, perguntar, refletir, entender o processo, as relações existentes, as cadeias de significantes que se fazem presentes nas produções. O jogo simbólico em que as palavras “ganham” ou “perdem” letras e vão se transformando em escrita constituída revelam nesses textos em análise um funcionamento metafórico e metonímico da língua, trazendo como efeito escritas imprevisíveis, as quais transgridem os padrões convencionais da língua e em muitos casos são escritas desconsideradas pelos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos à pesquisa no âmbito educacional, fomos incansavelmente indagados a refletir sobre nosso objeto e nosso objetivo. Há um vasto campo de possibilidades de discussões sobre a aquisição da escrita, mas por hora é possível dizer que o que foi exposto até aqui é parte de uma tentativa de deslocamento em duas vias. De um lado tentamos olhar a aquisição da língua falada para a língua escrita. No outro um deslocamento da discussão da natureza de sujeito e de escrita na alfabetização, um movimento de mudança na reflexão sobre esses conceitos.

Elegemos neste trabalho uma análise de escrita vinculada à Psicogênese que consideram a alfabetização como representação da fala e compreende a sistematicidade da língua à correspondência grafofônica e conseguinte a mesma escrita foi analisada à luz do interacionismo dialógico, buscando, mediante as teorizações pautadas, encaminhamentos que nos ajudassem a enxergar um pouco mais além. E foi a partir da análise linguística ressignificada pela Psicanálise que compreende a noção de ressignificação e o papel da alteridade no processo de aquisição da linguagem, oral e escrita, que Borges (2006) chamou na escrita inicial da criança de “feixes de relações”, uma vez que as crianças ainda não alfabetizadas, mas que (re)conhecem as letras do alfabeto, escrevem a partir de uma cadeia de significantes. Sendo assim, ao escrever a criança entra na ordem simbólica e dá sentido ao funcionamento linguístico da escrita.

As duas seções da fundamentação nos mostram visões distintas em campos diferentes do conhecimento. A princípio, nossas discussões teóricas discorreram a partir do viés em que o sujeito é consciente, manipula e mostra-se dono da linguagem. Por conseguinte, nossas discussões pautaram-se em outra dimensão de olhar, a partir da linguagem enquanto sistema de funcionamento que captura a criança e desliza pelo inconsciente. O reconhecimento da natureza linguística da aquisição da escrita inicial nos permite olhar para essa escrita como uma emergência, mesmo que heterogênea, indeterminada, com efeito *nonsense*, do funcionamento da língua operando no sujeito.

As discussões feitas nos mostram o quanto cada teoria contribui no desenvolvimento de concepções acerca de sujeito, língua e linguagem ao longo dos

tempos. A análise dos dados versou sobre uma descrição analítica de um mesmo texto nas duas visões teóricas, observando o que cada uma delas revela nos dados da escrita em análise.

Podemos afirmar que não existe especificamente problema nenhum em relação à determinada escolha de análise mediante o objetivo de cada professor, o que nos indaga é a oportunidade que se pode perder de entender o processo, as relações existentes, as cadeias de significantes que se fazem presentes nas produções e são deixadas (em muitos casos) à deriva. Pois diante do apego a uma única teoria, fecham-se outras possibilidades de análises e de reflexões que também são importantes nesse processo.

Durante o desenrolar das discussões teórico e prática, está última com maior fervor, embora tenhamos assumido uma postura investigadora apenas, não podemos falar de neutralidade, é possível afirmar que diante de um campo úbere de discussões acerca da aquisição da escrita, é necessário também outras possibilidades de análises de escritas de nossas crianças.

Para isso, formações continuadas para professores em outras dimensões são importantes. A aquisição da linguagem enquanto processo dialógico ressignificada pela psicanálise cabe algumas ponderações importantes no processo de aquisição da escrita: um olhar investigativo sob as produções, a implicação subjetiva no contexto de desenvolvimento da escrita e outras possibilidades “mais”. A ideia é compreender que, dependendo da escolha metodológica de análise utilizada – conforme nosso trabalho –, é perfeitamente possível e necessário “olhar mais”, enxergar não só o que está na superfície da escrita, mas, ir “além do horizonte”.

Conhecedor de outras possibilidades de análises de escritas, o professor terá a oportunidade de escolher “conscientemente” qual caminho percorrer. Será uma escolha metodológica, o que difere totalmente quando não temos consciência delas. Isso faz toda a diferença nos efeitos de posicionamento do professor em suas análises.

Os dados revelaram a riqueza de significações presentes nas produções das crianças o que afasta radicalmente uma teoria da outra. Digamos que ao tentar delimitar as unidades linguísticas mesmo quando se é tomada para análise a língua constituída não nos permite tratar de categorizações da escrita inicial. Os dados mostram que na visão psicogenética é difícil enquadrar as escritas nos níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (2009), os textos do *corpus* oscilam quanto a

essas fases nos mostrando que o encaixotamento é algo problemático pelo próprio caráter heterogêneo e subjetivo da linguagem.

Buscamos mostrar também como a relação sujeito X escrita é atravessada por um funcionamento que escapa ao domínio do sujeito. Esse reconhecimento linguístico da aquisição da escrita inicial nos permite olhar a escrita como uma emergência, heterogênea, indeterminada, do funcionamento da língua operando no sujeito.

Esperamos que este trabalho contribua nas discussões de professores e pesquisadores da área, para que a visão, o olhar e o enxergar do universo da aquisição da linguagem em *lócus* pedagógico possam também transacionar pelos sentidos que a crítica e as discussões em relação a aquisição da escrita podem permitir.

As ponderações levantadas até aqui nos mostraram que as discussões no campo da aquisição da linguagem têm sido marcadas fortemente pelos estudos psicogenéticos. Vislumbramos que essa dissertação possa contribuir para a reflexão teórica e prática sob outra perspectiva e para a formulação de outras discussões (nossas e de outros).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**: ano 1, unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **o trabalho com gêneros textuais na sala de aula**: ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília, 2012.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1991.

_____. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Problemas de linguística geral**. Tradução de M. da G. Novak et al. Campinas: Pontes, 2005.

BORGES, S.O **quebra - cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. (Tese de Doutorado em Psicologia da Educação - PUC), São Paulo, 1995.

_____. **O que gostaria de perguntar a Emilia Ferreiro sobre o sujeito na teoria psicogenética da alfabetização e não tive oportunidade**. Inter-Ação, Goiania, 1999.

_____. **A ordem sob a desordem: a escrita do delírio**. Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, vol. 1, no1, 2002

_____. **Criança, corpo e linguagem: que(m) fala?**. In: Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas, 2005.

_____. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DE-VITTO, FRANCISCA e ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

_____. **O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan**. Goiânia, Ed. da UCG, 2006.

_____. **A Psicanálise na alfabetização.** Revista ACOALFA plp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 5, n. 9, 2010/ 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro de 2010 – março de 2011.

CAGLIARI, L. C. **Linguística e alfabetização.** São Paulo: Scipione, 1999.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., Z. M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos,** João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo, Ática, 1996.

DE LEMOS C.T. G. “Sobre a especularidade como processo constituinte no diálogo e na linguagem da aquisição”. Em: CAMAIONI, L. e LEMOS, C. T. G. de. (org) **Questões como explicações sociais: temas piagetianos reconsiderados.** Amsterda: John Benjamins 1985

_____. **A sintaxe no espelho.** Cadernos de Estudos Linguísticos, 10 Campinas: IEL/UNICAMP 1986(a).

_____. **Interacionismo e Aquisição de Linguagem.** In: Revista DELTA, 2. São Paulo: PUC-SP. 1986(b).

_____. **Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de câmbio.** Substratum/Artes Médicas, 1992.

_____. **Da morte de Saussure, o que se comemora?** In: Psicanálise e Universidade, 1995.

_____. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem.** Relatório de Pesquisa. IEL, UNICAMP, 1999.

_____. **Sobre o Estatuto Lingüístico e Discursivo da Narrativa na fala da criança.** Linguística, 2002.

_____. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação.** Caderno de Estudos Linguísticos, 2002.

_____. Uma crítica (radical) a noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. In: LIER-DE-VITTO, F.; A. L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, (1973).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação e um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. ET. AL. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

FARIA, N. R. B. **Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita**. Maceió: EDUFAL, Recife: EDUFPE, 1997.

_____. **A letra sob as palavras da letra**. Leitura Revista do Programa de Pós Graduação em Letras (UFAL), Maceió - AL, 1997.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Desenvolvimento da Alfabetização: Psicogênese**. In: GOODMAN, Y. M. (Org.). Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1999.

LACAN, J. O Seminário, livro 1. **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

_____. O Seminário, Livro 1. **Os Escritos Técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. **Intervenciones y Textos**. Buenos Aires: Editora Manantial, 1988.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LEMONS, C. T. G. **Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística, 1982.

_____. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição da Linguagem.** Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1994.

_____. **A língua que me falta.** Campinas: Mercado de Letras/FAPESP. 2002.

LIER-DE VITO, M. F. A. F. **Fonoaudiologia no sentido da linguagem.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola.** São Paulo: Mercado das letras, 2011.

LIER-DE VITTO, M. F. A. F.; CARVALHO, G. M. **O interacionismo: uma teorização sobre a Aquisição de Linguagem.** 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação.** In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: melhoramentos, 2012.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In ALBUQUERQUE, E. B. C.; e LEAL, T. F.(orgs.) **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Os Sentidos da alfabetização.** São Paulo: INESP: CONPED, 2000.

Nova Escola. **Grandes pensadores.** São Paulo: Abril, 2012.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PONTES, J.G. de O. **A posição assumida pelo outro e os possíveis efeitos na fala da criança durante a estruturação de diferentes narrativa.** (Tese de Doutorado Mestrado – UFPE), Recife, 2014.

ROAZZI, A.; LEAL, T. F. e CARVALHO, M. R. **A Questão do Método no Ensino da Leitura e da Escrita.** Coleção Curto Circuito. Teresina: APECH / UFPI, 1996.

SKINNER, B. F. **Teorias de aprendizagem são necessárias?** Rev. Brasileira de Análise do Comportamento. Vol. 1, nº1, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Curso de Linguística Geral** [1916]. Tradução Antônio Cheline, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix 2006.

SEARA, I. C. **Fonética e fonologia do Português Brasileiro.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, L. S. **Alfabetização de adultos – um estudo em Aquisição de Linguagem.** (Dissertação de Mestrado – UFAL). Maceió, 2008.

SILVA, D. G. M. **O Lugar do sintoma na escrita da criança.** (Tese de Doutorado) - Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, 2016.

SILVEIRA, E. M. **Um certo retorno a Linguística pela via da Psicanálise. Cadernos de estudos linguísticos.** Campinas, 2005.

_____. **Um certo retorno a Linguística pela via da Psicanálise.** In: LIER-DEVITTO, Francisca e ARANTES, Lucia. Aquisição, patologias e clínica de linguagem. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

_____. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da Linguística. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.**

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino: o quê, porquê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação 3).

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo, Ícone e EDUSP, 1988.


WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

WEISZ, T; Emília F. **A concepção do conhecimento.** São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.


APÊNDICE A - SEQUÊNCIA -I OFICINA

| OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO PARA ESTUDANTES DO 2º ANO | |
|---|--|
| GÊNERO: Crachá | |
| <p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EXPLORANDO O CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE O GÊNERO | <p>Organize uma roda de conversa. Apresente o slide com a imagem de um homem com vários crachás. Em seguida, faça as seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que vocês estão vendo? 2. Você já viu alguém usando esse documento? Onde? 3. Vocês sabem o que está preso na roupa do homem? 4. Sabem o nome desse documento? 5. Alguém na casa de vocês tem/usa esse documento? |
| <p>2º Momento</p> <p>EIXO: Leitura/ GÊNEROS TEXTUAIS E FUNÇÕES DISCURSIVAS.</p> | <p>Apresente vários tipos de crachás, explorando as diferenças. Em seguida selecione o crachá de sua preferência e faça a leitura em voz alta (Aqui escolhemos o crachá da Oi). Após esse momento, explore fazendo as perguntas abaixo: (Oralmente)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O texto que acabamos de ler é: Carteira de Identidade, Convite ou Crachá? (Expectativa: Identificar gênero textual) 2. O que é um Crachá? O que deve ter em um crachá?(nome pessoal, nome da escola/empresa, função/cargo etc.) (Expectativa: Reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais) que circulam nas esferas sociais diversas). 3. O gênero textual Crachá serve para: Divertir, Convidar, Identificar ou Informar? (Expectativa: Identificar os efeitos comunicativos - objetivos dos gêneros). 4. Em que ocasião o crachá deve ser usado? (excursão, em sala de aula, no início do ano, campeonatos esportivos fora da escola, lojas empresa, etc.) (Expectativa: Identificar os efeitos comunicativos - objetivos dos gêneros). |
| <p>Gênero textual Crachá:</p> <p>Trata-se de um pequeno cartão com dados pessoais, usado pelo seu portador para fins de identificação em conferências, em convenções, em grandes empresas, em eventos que reúnem pessoas de diferentes lugares, etc. Os crachás geralmente possuem um cordão para que a pessoa possa usá-lo pendurado no pescoço ou também podem ser usados prendidos na roupa da pessoa por um gancho ou alfinete.</p> | |

| | |
|--|--|
| | <p>Continuar explorando o texto. (oralmente)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De quem é o crachá? R: Fernanda (Expectativa: Localizar informação explícita). 2. Qual a empresa que ela trabalha? R= Oi (Expectativa: Localizar informação explícita). 3. O que ela faz na empresa? R: É vendedora. (Expectativa: Localizar informação explícita). 4. O que você acha que Fernanda Vende? R= Celular, serviços oferecidos pela empresa. (Expectativa: Localizar informação explícita). 5. Esse crachá vale por todo tempo? Por quê? R= Não. É válido até dezembro. (Expectativa: Inferir informação implícita em texto não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens). |
| <p>3º Momento</p> <p>EIXO: ESCRITA</p> <p>PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS</p> | <p>Propor a produção de um crachá:</p> <p>– Como são crianças do 2º ano, entregue o crachá (sugestão abaixo) com as informações para serem preenchidas pelas crianças com a ajuda da professora.</p> <div data-bbox="699 1128 1150 1473" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 10px;"></div> <div> <p>Escola: _____</p> <p>Nome: _____</p> <p>Professora: _____</p> <p>Ano: _____</p> <p>Turma: _____</p> </div>  </div> </div> <div data-bbox="1177 1104 1406 1576" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Expectativa: Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos.</p> </div> <div data-bbox="683 1608 1406 1989" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Antes da produção:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer um cartaz e relacionar o nome dos alunos. Escrever os nomes em letra de forma maiúscula. 2. Fixar o cartaz em local visível na sala de aula. Ler todos os nomes que estão escritos no cartaz. 3. Confeccionar, recortar e distribuir o modelo de crachá para cada estudante. Prender um barbante para que, depois de pronto, os estudantes possam usá-lo. </div> |

| | |
|--|--|
| <p>4º Momento</p> <p>APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA</p> <p>SISTEMA ALFABÉTICO PROPRIEDADES E CONVENÇÕES.</p> | <p>4. Pedir aos estudantes que localizem no cartaz o próprio nome e o nome da escola e, com a ajuda da professora, escrevam no cartão.</p> <p>5. Lembrar aos estudantes da importância do tamanho das letras. É importante que sejam grandes.</p> <p>6. Destacar que pessoas com o mesmo nome deverão preencher o segundo nome ou sobrenome para diferenciá-los dos demais.</p> <hr/> <p>Após o momento de produção, faça coletivamente a revisão e reescrita. Para dar funcionalidade ao crachá produzido, solicite que todos coloquem o crachá e faça o passeio pela escola. No entanto, é interessante fazer um roteiro para que as crianças em cada espaço da escola conversem com os funcionários e aprendam o que cada um faz e a função de cada espaço visitado. Outra possibilidade é o uso frequente do crachá no período da aula para identificação do estudante.</p> <p>Atividade com o crachá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidar os estudantes para organizar uma roda de conversa no centro de aula. • Misturar os crachás no centro da roda e pedir a um estudante que pegue um crachá e tente ler o nome que está escrito. O estudante que for o “dono” do crachá será o próximo na rodada. É interessante auxiliar o estudante na leitura, garantindo que todos consigam ler. Para isso pergunte: <ol style="list-style-type: none"> 1. Com que letra começa? (Expectativa: Reconhecer e nomear a primeira letra do próprio nome e dos nomes de colegas da turma e/ou <u>de outras palavras</u>) 2. Que outras palavras iniciam com esta letra? De quem é? Expectativa: (Expectativa: Comparar palavras; <u>letra inicial</u>, final, extensão, padrão gráfico (tipo de letra)). 3. Seu nome tem quantas letras? (Expectativa: Contar |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>letras de uma palavra).</p> <p>4. Qual o nome que tem mais letras? (Expectativa: Contar letras de uma palavra).</p> |
|--|---|

| MOMENTO DA OFICINA A SER ANALISADO E AMPLIADO E/OU QUALIFICADO | <p>QUE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PODERIAM SER UTILIZADAS EM CADA MOMENTO DA OFICINA PARA AMPLIAR E/OU QUALIFICAR AS PROPOSIÇÕES JÁ POSTAS?</p>  |
|---|---|
| <p>1º Momento: EXPLORANDO O CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE O GÊNERO</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disponibilizar para todos os integrantes da escola, um crachá para que os alunos observem que todos estão usando algo que serve para identificar o nome e a função. ✓ Utilizar um barbante com os nomes para que ao entrar, cada criança tente identificar o seu nome |
| <p>2º Momento EIXO: Leitura/ GÊNEROS TEXTUAIS E FUNÇÕES DISCURSIVAS.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar situações expostas em um cartaz ou em slides com imagens de profissionais utilizando crachás para que ocorra a exploração sobre a necessidade do uso do crachá. ✓ Fazer aula passeio com os alunos em lojas, repartições públicas... para mostrar pessoas utilizando crachás e fazendo os questionamentos sobre o uso do mesmo. ✓ Usar a dinâmica da “barca virou” para que cada aluno cole seu nome na barca, conforme a música. Montar, assim, cartaz com os nomes da turma; ✓ Botar todos os crachás no centro da sala e, em círculo, cantar no ritmo de “Ciranda, cirandinha” para que cada criança pegue seu crachá e monte a lista da turma: <p style="text-align: center;">Quero ver quem é esperto E na roda vai entrar Atenção agora aos nomes Que no centro vou jogar.</p> |
| <p>3º Momento EIXO: ESCRITA – PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sem acréscimos |
| <p>4º Momento APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA SISTEMA ALFABÉTICO PROPRIEDADES E CONVENÇÕES</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usando os crachás numa cesta, a professora deve sortear o ajudante do dia e ele é quem deve entregar os demais crachás. Se não conseguir, a professora vai dando pistas (começa igual a Maria, termina com Ana, etc.). O crachá não deve ter foto para que a criança se atenha à escrita do nome. |

APÊNDICE B - SEQUÊNCIA -II OFICINA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Livro - Quem vai ficar com o pêssego?

Planejamento e aplicação

Primeiro momento

- **Atividades propostas:** Comecei as atividades da sequência didática com a leitura do livro “Quem vai ficar com o pêssego?”, seguida de conversa sobre o tema. Após a leitura do livro, iniciemos as noções de **MEDIDAS DE COMPRIMENTO**, fazendo uma ligação com a história que ouvimos. Para isso, medimos cada aluno com um pedaço de barbante; estes barbantes foram dispostos em um cartaz, para que os alunos pudessem visualizar quem é o mais alto, o mais baixo e quantos são do mesmo tamanho.

Com essas atividades realizadas, mostrei para os educandos o metro, a trena, a régua, questionando-os se sabem para que serve e o que podemos medir com tais instrumentos. Dando continuidade à aula, utilizei o livro de matemática “Bem-me-quer”, material disponibilizado para todos os alunos em sala de aula.

- **Síntese Integradora:** Brincadeira “Mamãe eu posso?”; os alunos, na quadra da escola, ficarão enfileirados, um líder dará as ordens, sendo elas: Passo de formiguinha (passos bem pequenos), Passos de cachorro (passos normais) e Passos de elefantes (passos bem grandes) a fim de perceberem como as distâncias podem variar, mesmo utilizando o mesmo tipo de passo, pois temos pés de tamanhos diferentes, assim como os animais da história estudada.

Segundo Momento

- **Atividades propostas:** Retomarei a história contada no dia anterior “Quem vai ficar com o pêssego?”, lembrando que um dos fatores do desempate na história seria o peso dos personagens. Em seguida, os alunos foram pesados com uma balança, para podermos comparar os seus pesos e ver quais são mais pesados, os mais leves e quais tem o mesmo peso.

Após a pesagem, fizemos uma brincadeira onde os alunos, divididos em dois grupos, deveriam comparar o peso diversos produtos (pacotes de alimentos, frutas, caixas, entre outros) a fim de perceber qual é o mais pesado, iniciando assim a **MEDIDA DE MASSA**. Dando continuidade à aula, utilizei o livro de matemática

“Bem-me-quer”, como já foi citado, material disponibilizado a todos os alunos em sala de aula.

- **Síntese Integradora:** Partindo do livro trabalhado, escrevemos uma carta para os animais da história, sugerindo que eles dividissem o tal pêssego entre eles e como é bom dividir as coisas com os nossos colegas.

Terceiro momento

- **Atividades propostas:** Retomei novamente a leitura do livro “Quem vai ficar com o pêssego?”, mais agora a proposta é a escrita de uma receita de suco de pêssego, propondo também a divisão deste suco a todos os personagens da história. (Lembrando que se trata de uma turma de 2º ano, logo, a divisão será feita em forma de desenho). Esta receita foi exposta em um cartaz no fundo da sala.

Para introduzir a **MEDIDA DE CAPACIDADE**, foi feita a seguinte experiência: em duas jarras de tamanhos diferentes, havia a mesma quantidade de água. Questionei os alunos sobre qual jarra tem mais água; em seguida, dividi as jarras de suco em copos iguais, mostrando assim que as jarras possuem a mesma quantidade de suco, fazendo com que os educandos percebam que as jarras eram diferentes, mas possuíam a mesma capacidade. Dando continuidade à aula, utilizei o livro de matemática “Bem-me-quer”.

- **Síntese integradora:** mostrar aos alunos uma jarra com medida para 2 litros de água e questioná-los: “Se eu tenho 8 pacotinhos de suco, cada pacote precisa ser misturado a 1 litro de água, precisarei de quantas jarras de 2 litros para fazer os 8 pacotinhos de suco?”. Preparar o suco juntamente crianças para perceberem o quanto de água foi usado. No final, cada aluno receberá um copo de suco.

Quarto momento

- **Atividades propostas:** Retomei a história trabalhada no decorrer da semana e o que aprendemos durante esta semana. Em seguida, fizemos um cartaz coletivo com recortes de revistas, dividindo em três grupos: **METRO, LITRO e PESO**.

- **Síntese integradora:** Os alunos desenharam em seus cadernos tudo o que aprendemos no decorrer desta semana.

Quinto momento

Atividades propostas: mais uma vez realizei a leitura do Livro: Quem vai ficar com o Pêssego? Ao final da leitura realizei alguns questionamentos que reforçam a

APÊNDICE C - SEQUÊNCIA - III OFICINA

| OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO PARA ESTUDANTES DO 2º ANO | |
|---|--|
| GÊNERO: Certidão de Nascimento | |
| <p>1º Momento:</p> <p>EXPLORANDO O CONHECIMENTO PRÉVIO</p> <p>(É interessante que o professor providencie uma cópia da Certidão de Nascimento na Secretaria da escola dos seus alunos para realizar as atividades a seguir)</p> | <p>Começar a aula com uma Roda de Conversa. Para isso, iniciar esclarecendo que cada pessoa tem, além de seu nome, um sobrenome e que esse carrega o nome de uma família. Explicar o que é o sobrenome. Em seguida perguntar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você acha do seu nome? 2. Quem escolheu o seu nome? 3. Qual é o sobrenome da família do seu pai? E da sua mãe? 4. Onde podemos encontrar esses dados/informações? <p>Ainda na Roda de conversa apresente o vídeo da Unicef: https://www.youtube.com/watch?v=3HsXNtwGm1A</p> <p>Em seguida faça os seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que o vídeo retrata? • Eles estão falando sobre o quê? • Qual é o nome do documento? • Por que sem documento os personagens dizem “não só ninguém”? • O que é uma certidão de nascimento? • O que podemos encontrar na certidão de nascimento? |
| <p>2º Momento</p> <p>EIXO: LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • DESENVOLVIMENTO DO TÓPICO: GÊNEROS TEXTUAIS E FUNÇÕES DISCURSIVAS. <p>EIXO: LEITURA</p> <p>DESENVOLVIMENTO DO TÓPICO: PROCEDIMENTO</p> | <p>Nesse momento vamos explorar o gênero Certidão de Nascimento e suas funções. Para isso, apresentar e ler a Certidão de Nascimento em tamanho grande. (Aqui vamos apresentar a Certidão de Nascimento de Pedro). Após a leitura questionar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem conhece esse documento? (Expectativa: Identificar gênero textual) 2. Qual é o nome desse documento? (Expectativa: Identificar gênero textual) 3. O que é uma Certidão de Nascimento? O que deve ter em uma Certidão de Nascimento? (Expectativa: Identificar as especificidades do gênero de um texto) 4. Para que serve esse documento? (Expectativa: Identificar os efeitos comunicativos - objetivos dos gêneros). <p>Continuar explorando o texto, perguntando:</p> |

| DE LEITURA EM DIFERENTES DISCURSOS | |
|--|---|
| <p>3º Momento</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Esse documento certifica o nascimento de quem? 2. Em que dia, mês e ano a pessoa nasceu? 3. Em que dia, mês e ano a pessoa foi registrada? 4. Em que local ele nasceu? 5. Onde ele foi registrado? 6. Quais os nomes dos pais da criança? 7. Como é o nome dos avos paternos? E maternos? <p>(Expectativa de aprendizagem: Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros).</p> <p>Atividade de leitura (Nessa atividade o estudante lê o texto e responde as questões)</p> <p>Solicitar aos estudantes que leiam seu documento de nascimento e encontrem as informações necessárias para responder as questões abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nome: _____ 2. Sobrenome: _____ 3. Nome do pai: _____ 4. Nome da mãe: _____ 5. Sobrenome do pai: _____ 6. Sobrenome da mãe: _____ 7. Local de nascimento: _____ 8. Data de nascimento: _____ 9. Horário de nascimento: _____ 10. Nome e sobrenome do avô e da avó maternos: _____ 11. Nome e sobrenome do avô e da avó paternos: _____ <p>Sabemos que o trabalho com o nome da criança é bastante significativo, além de possibilitar a aprendizagem de muitas coisas sobre a escrita na fase de alfabetização. A partir da escrita dos nomes a criança pensa na escrita de outras palavras. Dessa forma, propomos a seguinte atividade a partir Da Certidão de Nascimento.</p> |
| <p>4º Momento</p> <p>EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO</p> | <p><u>ATIVIDADE 1</u></p> |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---------------|-------------|----------------------|------|--|--|--|--|--|---------|--|--|--|--|--|--------|--|--|--|--|--|
| SISTEMA ALFABÉTICO PROPRIEDADES CONVENÇÕES | E | Solicitar que as crianças retirem da sua certidão de nascimento o primeiro nome dela e de seus pais e preencha o quadro abaixo: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Nome | Letra Inicial | Letra final | Quantidade de Letras | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SISTEMA ALFABÉTICO LEITURA/ESCRITA | | <p>Expectativas de aprendizagem desenvolvidas:</p> <p>Compreender propriedades e convenções do sistema alfabético</p> <p>Reconhecer e nomear a primeira letra do próprio nome e dos colegas da turma e/ou de outras palavras</p> <p>Comparar palavras: letra inicial e final.</p> <p><u>ATIVIDADE 2</u></p> <p>Retire da sua Certidão de Nascimento o seu primeiro nome e preencha o quadro abaixo: (Aqui vamos trabalhar com o nome de Pedro)</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>NOME</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>SÍLABAS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>LETRAS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Agora vamos analisar a quantidade de letras que tem em cada sílaba, perguntando.</p> <p>1. No nome PEDRO quantas letras têm na sílaba PE? E na sílaba DRO? Na sílaba PE tem vogal? Quais são? Tem consoante? Quais são? Começa com vogal ou consoante?(repetir a análise nas outras sílabas). No final da atividade contrastar as palavras quanto ao número de sílabas e quanto à sequência de letras nas sílabas. No nome PEDRO, temos sílabas formadas com consoante-vogal e formada com consoante-consoante-vogal. Com essa atividade é possível trabalhar a constituição das sílabas e evidenciar que pode haver sílabas formadas por duas, três, quatro, uma, ou cinco letras e com diferentes estruturas.</p> <p>Expectativa de aprendizagem desenvolvida na atividade:</p> | | | | NOME | | | | | | SÍLABAS | | | | | | LETRAS | | | | | |
| NOME | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SÍLABAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LETRAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

É interessante nesse momento solicitar aos alunos que contem quantas sílabas tem seu nome e as pronunciem juntamente com eles. Após a contagem, solicitar que ditem as sílabas, uma a uma à medida que o(a) professor(a) escreve no quadro, nos devidos espaços.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------------|------------|-----------|--|-----------|--|-----------|--|-----------|--|-----------|--|-----------|--|-----------|--|
| <p>IMPORTANTE: A abordagem do Padrão silábico é diferente da abordagem Família Silábica, pois, explorar as palavras nos diversos padrões silábicos tem como objetivo refletir sobre como as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais na sua estrutura. Já a exploração da Família Silábica tem por objetivo a memorização das sílabas.</p> | <p>Ler/escrever palavras compostas por sílabas no padrão consoante/vogal e/ou por outros padrões silábicos como vogal; consoante, consoante, vogal, entre outros.</p> <p>ATIVIDADE 3</p> <p style="text-align: center;">Bingo dos sobrenomes</p> <p>Distribua as cartelas (veja o modelo) com a lista dos nomes da turma.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 60%;">Nome: _____</td> <td style="width: 40%;">Data _____</td> </tr> <tr><td>01. _____</td><td></td></tr> <tr><td>02. _____</td><td></td></tr> <tr><td>03. _____</td><td></td></tr> <tr><td>04. _____</td><td></td></tr> <tr><td>05. _____</td><td></td></tr> <tr><td>06. _____</td><td></td></tr> <tr><td>07. _____</td><td></td></tr> </table> <p>Explique as regras do jogo: Será feita perguntas a respeito dos sobrenomes da turma. Repetirá cada pergunta duas vezes e, em seguida, contará até 30 vagorosamente (ou outro tempo, depende da turma). Nesse espaço em que estiver contando as crianças deverão consultar a lista de nomes em busca da resposta e escreverá na cartela. Esgotando o tempo fará a outra pergunta e assim sucessivamente. Ganha o BINGO quem acertou pelo menos 5 perguntas.</p> <p>Questões para o Bingo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Escreva o sobrenome que se repete mais vezes nessa lista 2- Escreva todos os sobrenomes começados com a letra S (ex: Santos, Souza, Silva) 3- Escreva todos os sobrenomes começados com a letra A (ex. Aguiar, Alves, Almeida) 4 – Escreva 3 sobrenomes que comecem com a letra F 5 – Escreva dois sobrenomes que rimam com a palavra Pereira (ex. Oliveira, Moreira, Ferreira) 6- Escreva sobrenomes que terminam com as letras “ES” 7 – Escreva o sobrenome que seja formado com mais letras 8- Escreva o sobrenome que seja formado com a menor quantidade | Nome: _____ | Data _____ | 01. _____ | | 02. _____ | | 03. _____ | | 04. _____ | | 05. _____ | | 06. _____ | | 07. _____ | |
| Nome: _____ | Data _____ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 01. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 02. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 04. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 06. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 07. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---|---|
| <p>Quando acabarem de responder as perguntas recolha as cartelas, e redistribua entre os alunos tendo cuidado para nenhum receba a sua. Faça a correção das questões, discutindo coletivamente as respostas corretas. Para facilitar essa correção pode reproduzir, de forma ampliada, a lista de nomes para ser consultada na discussão de cada questão. É importante que reproduza uma cartela ampliada para ser preenchida junto com a turma nesse momento. A partir desse trabalho, solicite aos alunos que corrijam a cartela do colega.</p> | <p>de letras</p> <p>9- Escreva um sobrenome que seja também nome de animal</p> <p>10- Escreva dois sobrenomes que sejam também nomes de árvore.</p> <p>Expectativas de aprendizagem desenvolvidas na atividade:</p> <p>Reconhecer e nomear a primeira letra do próprio nome e dos nomes de colegas da turma e/ou de outras palavras.</p> <p>Comparar palavras; letra inicial, final, extensão, padrão gráfico (tipo de letra).</p> <p>Perceber relações entre a pauta sonora e a escrita das palavras, identificando semelhanças nas formas orais e escritas de palavras que rimam e/ou que apresentam *aliterações.</p> <p>Contar letras de uma palavra</p> <p>Comparar a extensão de palavras de uso frequente.</p> <p>Referências:</p> <p>http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10652</p> <p>http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55180</p> <p>http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=9568.</p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| <p>EIXO: ESCRITA –</p> <p>PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS</p> <p>Produz pequenos textos de diferentes gêneros (lista, convite, aviso, etc) com ajuda</p> | <p>– Produção: com base nos encaminhamentos do livro de história, 2º ano pg. 26 segue os seguintes questionamentos:</p> <p>Conversação sobre as lembranças da história de vida; observação de imagens reesentado cada fase;</p> <p>Questionamentos orais pg, 28 e 29;</p> <p>- leitura individual do texto: você já viveu assim...</p> <p>- Leitura coletiva;</p> <p>- conversação sobre o bebê na barriga</p> <p>- apresentação de uma imagem de ultrassonografia na barriga e conversação oral;</p> <p>A partir da imagem contrua seu propeio texto minha historia de vida.</p> |
|--|---|

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA

ANEXO B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para Pesquisa - ação)



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pesquisa-ação)

Prezado (a) Professor (a)

Vimos, através deste, convidá-lo a participar do estudo a ser realizado pelo pesquisador(a) MARIA APARECIDA RAMOS LIMA intitulado **DA PSICOGÊNESE À LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG e tem como objetivo refletir o processo de aquisição da linguagem escrita nas produções gráfico-textuais iniciais das crianças em processo de alfabetização, levando em consideração, de um lado, a Psicogênese e, do outro, o Interacionismo em Aquisição de Linguagem oriundo da Linguística. O procedimento de pesquisa prevê que o material escrito produzido pelos alunos em aulas sejam utilizados como dados da pesquisa.

Informamos que, tanto quanto sei, não há na literatura relato de qualquer tipo de risco físico ou psicológico na participação em pesquisas desse tipo, na qual as situações estudadas na pesquisa são partes das atividades cotidianas dos estudantes nas atividades de sala de aula do Ensino Fundamental.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que nos ajude na realização de oficinas – especificamente de produção textual e por conseguinte, disponibilize produções escritas de seus alunos realizadas no processo de aula. Neste sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas em nossa análise de dados. Ressaltamos que os dados coletados ficarão armazenados em segurança num computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Dados pessoais dos participantes, tais como nome, idade, endereço e contatos não serão divulgados quando da publicação dos resultados desta pesquisa em dissertação de mestrado e/ou artigo acadêmico. Como benefício da sua participação na pesquisa lhe será dado acesso a todos os resultados obtidos nesse estudo.

Informamos, ainda, que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento ou fazer quaisquer questionamentos que considerar pertinentes quanto aos objetivos e procedimentos aqui propostos durante o andamento do estudo.

Por fim, após ler este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e aceitar participar do estudo, solicitamos que assine o mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderão ser obtidos junto ao pesquisador responsável, através dos telefones (87) 9. 8852-4405 ou pelo

e-mail cidamoslima@gmail.com; ou junto ao Professor Orientador Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva, através do telefone (81) 9.8127-8051 ou pelo e-mail: dikson22@hotmail.com

Eu, Sr (a) MARIA BENIGNA BORGENS DE ALMEIDA, fui informado (a) sobre a pesquisa intitulada **DA PSICOGÊNESE À LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**, a ser realizada pelo (a) pesquisador (a) MARIA APARECIDA RAMOS LIMA, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG, sob orientação do (a) Professor (a) Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva, e concordo em participar da mesma. Sendo assim, autorizo que os dados por mim fornecidos sejam utilizados para os fins desta pesquisa.

Solidão - PE, outubro de 2017.

Maria Benigna Borgens de Almeida.
Participante

Maria Aparecida Ramos Lima
Pesquisador

Simony Cristina Marques Pereira Lopes
Testemunha

Maria Raciela Assunção Oliveira Ponderino
Testemunha

ANEXO C – AUTORIZAÇÕES DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

PROFLETRAS

UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Eu, CÍCERA JESUINO DASILVA, RG: 3.797.802 - SDS/PE, CPF: 060.951.874.78 na condição de responsável, autorizo a participação do (a) estudante MARIA VITÓRIA DA SILVA, na atividade de pesquisa intitulada **DA PSICOGÊNESE À LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**, que tem como objetivo: refletir o processo de aquisição da linguagem escrita nas produções gráfico-textuais iniciais das crianças em processo de alfabetização, levando em consideração, de um lado, a Psicogênese e, do outro, o Interacionismo em Aquisição de Linguagem oriundo da Linguística. O procedimento de pesquisa prevê que o material escrito produzido pelos alunos em aulas sejam utilizados como dados da pesquisa. Essa é uma atividade sem fins comerciais, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG, a qual será realizada pelo aluno MARIA VITÓRIA DA SILVA, sob orientação do (a) professor (a) MARIA APARECIDA RAMOS LIMA.

A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso das produções escritas do referido estudante para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser previamente autorizada para tanto.

Solidão - PE, agosto de 2017

Assinatura do Responsável



PROFLETRAS



AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu, MARIA DAYANE ESPINHARA DO NASCIMENTO, RG: 9.353.819 - SDS/PE, CPF: 105.282.674-18 na condição de responsável, autorizo a participação do (a) estudante ANTONIO RIAN ESPINHARA RAMOS, na atividade de pesquisa intitulada **DA PSICOGÊNESE À LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**, que tem como objetivo: refletir o processo de aquisição da linguagem escrita nas produções gráfico-textuais iniciais das crianças em processo de alfabetização, levando em consideração, de um lado, a Psicogênese e, do outro, o Interacionismo em Aquisição de Linguagem oriundo da Linguística. O procedimento de pesquisa prevê que o material escrito produzido pelos alunos em aulas sejam utilizados como dados da pesquisa. Essa é uma atividade sem fins comerciais, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG, a qual será realizada pelo aluno ANTONIO RIAN ESPINHARA RAMOS, sob orientação do (a) professor (a) MARIA APARECIDA RAMOS LIMA.

A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso das produções escritas do referido estudante para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser previamente autorizada para tanto.

Solidão - PE, 30 de novembro de 2016.

Maria Dayane Espinhara do Nascimento

Assinatura do Responsável



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu, MARIA DE LOURDES SILVA SANTOS FÁRIA, RG: 8.234.244 - SDS/PE, CPF: 076.248.344-06 na condição de responsável, autorizo a participação do (a) estudante MARIA MABELLY DOS SANTOS FARIAS, na atividade de pesquisa intitulada **DA PSICOGÊNESE À LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**, que tem como objetivo: refletir o processo de aquisição da linguagem escrita nas produções gráfico-textuais iniciais das crianças em processo de alfabetização, levando em consideração, de um lado, a Psicogênese e, do outro, o Interacionismo em Aquisição de Linguagem oriundo da Linguística. O procedimento de pesquisa prevê que o material escrito produzido pelos alunos em aulas sejam utilizados como dados da pesquisa. Essa é uma atividade sem fins comerciais, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG, a qual será realizada pelo aluno MARIA MABELLY DOS SANTOS FARIAS, sob orientação do (a) professor (a) MARIA APARECIDA RAMOS LIMA.

A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso das produções escritas do referido estudante para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser previamente autorizada para tanto.

Solidão - PE, agosto de 2017

Assinatura do Responsável



AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu, SONIA GALDINO DA SILVA, RG: 7.832.039 - SDS/PE, CPF: 075.535.404-47 na condição de responsável, autorizo a participação do (a) estudante JOSÉ WELLITON GALDINO RAMOS, na atividade de pesquisa intitulada **DA PSICOGÊNESE À LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**, que tem como objetivo: refletir o processo de aquisição da linguagem escrita nas produções gráfico-textuais iniciais das crianças em processo de alfabetização, levando em consideração, de um lado, a Psicogênese e, do outro, o Interacionismo em Aquisição de Linguagem oriundo da Linguística. O procedimento de pesquisa prevê que o material escrito produzido pelos alunos em aulas sejam utilizados como dados da pesquisa. Essa é uma atividade sem fins comerciais, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG, a qual será realizada pelo aluno JOSÉ WELLITON GALDINO RAMOS, sob orientação do (a) professor (a) MARIA APARECIDA RAMOS LIMA.

A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso das produções escritas do referido estudante para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser previamente autorizada para tanto.

Solidão - PE, 18 de abril de 2018.

Sônia Galdino Ramos

Assinatura do Responsável