

UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Luciana Santos Silva

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS – UM ESTUDO EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Maceió – AL
2008

LUCIANA SANTOS SILVA

**ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS – UM ESTUDO EM
AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da UFAL como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística sob orientação da Prof^a. Dr^a. Núbia Rabelo Bakker Faria.

Maceió - AL
Maio de 2008.

**Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586a Silva, Luciana Santos.
Alfabetização de adultos : um estudo em aquisição de linguagem / Luciana Santos, 2009.
121 f. : il.

Orientadora: Núbia Rabelo Bakker Faria.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) ó Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 112-117.
Apêndices: f. 118-121.

1. Linguística. 2. Aquisição de linguagem. 3. Escrita. 3. Educação de jovens e Adultos. I. Título.

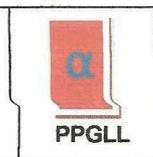
CDU: 800.1



FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA



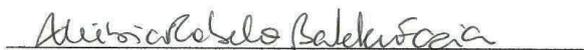
TERMO DE APROVAÇÃO

Luciana Santos Silva

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS – UM ESTUDO EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

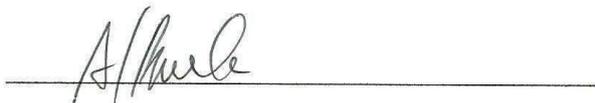
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Lingüística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



Profª. Drª. Nubia Rabelo Bakker Faria (Universidade Federal de Alagoas – UFAL / Faculdade de Letras - FALE)

Examinadores:



Profª. Dr. Aldir Santos de Paula (Universidade Federal de Alagoas – UFAL / Faculdade de Letras - FALE)



Profª. Drª. Adna de Almeida Lopes (Universidade Federal de Alagoas – UFAL / Centro de Educação - CEDU)

Maceió, Maio de 2008.

AGRADECIMENTOS

Sempre e em primeiro lugar a Ele.

À minha família, não só pelo apoio, mas pela maneira como demonstra acreditar em mim. Aderaldo, Iracema, Iolanda e Bela, sem vocês eu não estaria aqui. Um agradecimento especial ao meu companheiro Railson, pelo incentivo e apoio.

Aos amigos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desse trabalho, em especial, Renata, Patrícia, Simone, Marciene, Adeilson, Marcelo e Rafael.

E a todos os professores que me auxiliaram nesse percurso. Carinhosamente, à minha orientadora, Núbia Rabelo Bakker Faria, que me esclareceu nos momentos de dúvida, me acalmou nos momentos de angústia e norteou meus escritos.

RESUMO

O trabalho que nos propusemos a realizar tem como objetivo a análise de dados de escrita inicial de jovens e adultos da 1ª fase do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos. Tais dados apresentam um caráter singular da relação do sujeito com a língua em funcionamento e possibilitam encarar a aquisição da escrita de adultos como algo que difere daquilo proposto pelas teorias psicogenéticas, ou seja, difere da noção de desenvolvimento da linguagem. As análises realizadas nesta dissertação foram fundamentadas no *esforço de teorização* (Lier-de-Vitto e Carvalho, 2007, a sair) de Cláudia de Lemos, que reconhece *ordem própria da língua*, noção saussureana segundo a qual o funcionamento da língua é regido por um sistema de relação entre os significantes e escapa ao domínio do sujeito e à tentativa de categorizações. As ocorrências analisadas nos dados revelam um instigante jogo simbólico acontecendo nesse momento inicial de aquisição da escrita de jovens e adultos que desnaturaliza conceitos geralmente aceitos sem contestação.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem – Aquisição da Escrita – Lingüística.

ABSTRACT

This research main goal is to analyze data of writing initial of youths and adults of the 1st stage of the first segment of the education of youths and adults. Such data represent a singular character of the relationship with the language of operation and enable envisage the acquisition of writing adults as something which differs from what proposed by theories psicogenéticas, i.e. differs from the concept of development of language. The analyses accomplished in this dissertation were based in the *esforço de teorização* (Lier-Vitto and oak, 2007) of Claudia de Lemos, who recognize own *order of the language*, precept saussureana whereby the functioning of the language is governed by a system of relationship between the significant and escapes to the domain of the subject and to attempt to categorization. Occurrences analysed in the data reveal a symbolic game happening in this moment of writing initial of youths and adults that denaturalizes concepts generally accepted without reply.

Key-words: Language Acquisition – Writing Acquisition – Linguistic.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	08
I - EJA com Freire e Ferreiro – primeiro momento.....	19
1. A <i>experiência</i> como alfabetizadora que resultou num estudo como pesquisadora.....	19
2. A EJA com Freire e Ferreiro.....	22
3. O método Paulo Freire – voltando ao ponto de partida.....	23
2.1. A execução prática do método.....	27
4. A Alfabetização em Emília Ferreiro.....	28
5. Freire <i>versus</i> Ferreiro: o que há em comum.....	38
II - Uma perspectiva que convoca a Lingüística – A EJA vista com “os olhos” da Aquisição de Linguagem.....	43
1. Afinal, o que é que a Lingüística tem?.....	43
2. Aquisição da Linguagem e a perspectiva de Cláudia de Lemos.....	59
3. Língua e sujeito: uma relação possível.....	62
4. A noção de palavra e uma discussão sobre a representação da fala pela escrita.....	70
III – Alguns conceitos e questões: o que os dados revelam.....	80
1. O controle do sujeito <i>versus</i> a ordem própria da língua e a ordem própria da língua <i>versus</i> a “inclusão” de um sujeito.....	80
2. A presença do Outro-língua nos dados.....	81
2.1. A proposta de Borges para a noção de alfabetização.....	86
3. E os dados continuam a interrogar.....	92
3.1. O dado enigmático e a entrada do sujeito no funcionamento simbólico da linguagem.....	92
3.2. A rede de significantes e o assujeitamento do sujeito de linguagem.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	118

APRESENTAÇÃO

1. Um pouco de história

Apreendi que para entendermos melhor o posicionamento de um teórico é bom conhecermos o percurso que o levou até ali. Por isso, inicio essa apresentação contando um pouco de minha história enquanto estudiosa da alfabetização de adultos.

A Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, principalmente seu 1º Segmento¹, é, como veremos, uma modalidade da Educação onde ocorrem certos fenômenos que carecem de uma abordagem que leve em consideração a noção estrutural de língua. Pude perceber tal carência ao trabalhar como professora estagiária de 1ª fase de EJA em uma escola do município de Maceió em 2003, quando estava no 3º ano da graduação. A experiência em sala de aula e os subsídios e orientações recebidos pela coordenação da escola e pelos cursos de capacitação da SEMED – Secretaria Municipal de Educação no tocante à alfabetização demonstraram o quanto as teorias de Paulo Freire e Emília Ferreiro estavam presentes naquele universo, e o quão distante da Lingüística estávamos.

Nesse mesmo ano, fui ‘apresentada’ à Aquisição de Linguagem e ao livro *A língua que me falta*. Comecei a pensar na maneira como, enquanto professora de jovens e adultos analfabetos, estava me posicionando equivocadamente, ou seja, trabalhando noções como letra, palavra, sílaba, sem me dar conta de que, se para mim essas noções

¹ Existem dois segmentos na EJA, a saber: 1º e 2º segmentos. O 1º segmento, formado pelas 1ª, 2ª e 3ª fases, (que correspondem à alfabetização e primeira série, primeira e segunda séries, terceira e quarta série do ensino fundamental, respectivamente), é o de maior relevância para esse trabalho, uma vez que a 1ª fase é a fase escolhida pelo estudo por ser nela que os fenômenos de alfabetização aparecem.

pareciam bem resolvidas e claras, para os alunos nem a segmentação ainda era possível. O que é uma letra? O que é sílaba? Esses e muitos outros questionamentos foram me instigando a conhecer mais e mais a aquisição de linguagem e a estudar, partindo da aquisição, os fenômenos lingüísticos que faziam parte da alfabetização dos meus alunos adultos.

Surgiu assim o primeiro trabalho de aquisição da escrita de adultos que fiz, a monografia da graduação. Nela procurei contextualizar as teorias que fundamentam as propostas pedagógicas da EJA, através de um apanhado histórico dessa modalidade de educação, apresentar minhas inquietações e indagações sobre a possibilidade de explicação, por parte dessas teorias, de fenômenos lingüísticos observados em sala de aula. Finalizando o trabalho, busquei apresentar diferentes concepções de sujeito, escrita e fala daquelas que partem de uma visão representacionista da escrita. Essas diferentes concepções partem de um lugar teórico que encara o sujeito enquanto efeito da língua, pois reconhece a ordem própria da língua.

2. A dissertação

A Educação de Jovens e Adultos tem sido marcada por teorias psicogenéticas e mesmo as questões lingüísticas têm sido abordadas sob esse prisma. O primeiro capítulo desta dissertação traz uma discussão sobre os trabalhos de Freire e Ferreiro com o objetivo de discutir os conceitos que vêm norteando a EJA até aqui.

O segundo capítulo aborda os aspectos lingüísticos relevantes para pensar a aquisição da escrita inicial de adultos partindo da noção saussureana de língua. Para tal, nomes como Saussure, Pêcheux e Benveniste são tocados, com a vinculação de questões lingüísticas à área de Aquisição de Linguagem, sobretudo ao *esforço de teorização* de

Cláudia de Lemos. Também será objetivo deste capítulo apresentar a dificuldade em delimitar as unidades lingüísticas mesmo quando se é tomada a língua ‘constituída’. Para tanto, há uma discussão sobre a definição lingüística para a noção de **palavra**. Alguns dados de sala de aula já são apresentados neste capítulo.

A leitura de trabalhos Cláudia de Lemos e Sônia Borges, dentre outros pesquisadores, norteia o terceiro e último capítulo onde a análise dos dados da escrita inicial dos alunos adultos ganha destaque. O objetivo desta análise é mostrar que a relação sujeito língua é atravessada por um funcionamento que escapa ao domínio do sujeito.

2.1. Abordagem Metodológica

Por se tratar de um trabalho em Aquisição de Linguagem submetido às reflexões de De Lemos e, por essa razão, considerar o dado com uma manifestação singular dos efeitos do funcionamento da língua no sujeito, a quantificação e posterior categorização dos elementos lingüísticos analisados no dado são ações incompatíveis com a própria área da Aquisição de Linguagem sob esta perspectiva, uma vez que se entende ser impossível categorizar a fala – e, no caso desta dissertação, a escrita – em constituição.

Concordando com Lopes (2005) em sua tese, quando cita M.T. Lemos (2002), acredito ser o submetimento a essa fala – ao que acrescento a escrita inicial – de ‘características singulares’ condição da área, não uma escolha do pesquisador:

‘O submetimento à fala da criança não tem nada a ver com uma tendência do pesquisador, nem de uma teoria particular: é preciso reconhecer que não é no nível individual que isso se determina e que, portanto, não se trata de uma escolha. Trata-se de uma condição constitutiva da área e seu caráter é simbólico.’ (LEMOS *apud* LOPES, 2005, p. 84).

Assim sendo, o procedimento metodológico aplicado a este trabalho baseia-se numa abordagem que não leva em conta quantificação nem categorização e, antes de buscar nos dados elementos que corroborem com a teoria adotada, ao contrário, ‘olha’ nos dados 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.

No presente trabalho, os dados que aparecem foram ‘coletados incidentalmente’, ou seja, quando foram produzidos, não havia naquele momento, intenção de usá-los para fins de pesquisa. No entanto, a rica manifestação da língua em funcionamento chamou atenção a ponto de me conduzir para esta investigação.

A escrita de alunos da 1ª fase da EJA: os dados e o contexto de produção.

Como é possível depreender da apresentação desta dissertação, o período de estágio como alfabetizadora de adultos foi decisivo para que esta pesquisa fosse iniciada. Conseqüente de minha monografia de graduação (SILVA, 2005) – cujo título, *Dado e “Intriga” na aquisição da escrita de adultos*, já demonstrava o meu interesse em analisar a escrita inicial de jovens e adultos e nela reconhecer elementos “intrigantes” – a dissertação tem seu *corpus* formado por dados de escritas de adultos em período de alfabetização².

Por eu ser a alfabetizadora, tive a oportunidade de acompanhar de perto essas escritas. Além de produções individuais, escritas pelos alunos e *scaneadas* para essa dissertação, alguns dados foram colhidos em momentos de composição coletiva, nos quais os alunos diziam como certas palavras eram escritas, e eu ia copiando no quadro. Essas

² Entendido aqui como o período no qual o aprendiz está em ambiente formal de ensino, em contato recorrente com atividades de leitura e escrita, objetivando tornar-se leitor e escritor de sua língua materna.

atividades, assim como as produções individuais *scanneadas*, mostram importantes questões que são analisadas no segundo capítulo deste trabalho. Vale lembrar que esses dados foram recolhidos num momento anterior à pesquisa, portanto sem fins de ‘adequação’ a uma teoria proposta e, pelo contrário, eles foram condição para a busca de uma reflexão teórica das suas intrigas. A permanência da identificação dos autores dos dados expostos nesta dissertação se deve ao fato de ter-se optado por desprezar o mínimo de informação que o dado forneça.

Contextualmente, os dados de escrita foram produzidos após ampla discussão em sala de aula, com abordagens dos temas propostos por meio de leitura de revistas e livros e exibição de filmes, em atividades relacionadas.³ Todas as produções foram escritas sob minha orientação enquanto professora, e naquele momento, minha preocupação era que eles não dessem importância ao ‘jeito correto’ de escrever, e sim escrevessem como consideravam ser adequado.

O resultado será apresentado a seguir:

³ As atividades realizadas, guardadas as proporções, assemelham-se às propostas por Paulo Freire, que serão mencionadas no Capítulo I.

Escola Aurélio Buarque de Holanda

Aluna: Tâmia

Data: 25/03/2003

professora: Luciana

Guerra no Iraque

eu acho que a guerra é uma falta de respeito
por nós alagóanos. Eu acho que a guerra
tem que acabar porque nós todos merecemos
viver em paz. a guerra destrói famílias
traz conflitos traz fome traz doenças
traz violência traz desemprego

Ilustração 1

07/10/2003
Escola Auxílio Buarque de Holanda
Professora = Luciana
Nome = Adriana
Turma: 1ª Série B =



Na minha Fazenda tem cachorro gato
galinha cavalo
Eu moro no deserto não tem energia elétrica
Eu gostaria que lá tivesse morado
Porque lá é muito esquisito
mas se Deus quiser vai ter energia elétrica
o cachorro está dormindo
a galinha está com milho

O coelho está falando
o homem está pescando

O Sol está Raiando
a Chuva está caindo
as borboletas estão voando

Sulamericana

Ilustração 2

ESCOLA AURÉIO BUARQUE DE HOLANDA

07/10/2003

PROFESSORA LUCIANA

NOME ÉLGE DOS SANTOS

TURMA 1ª SÉRIE B

a minha casa Bimblila 1:3:28



gdes muito bannia casa
nannia esatarforregatos muito diaguaa

Ilustração 3

Marcos 20 de janeiro de 2005
Cousi de Zilda Gomes de
adevida - COMEÇA AQUI E P R O Q V O S T A m u t o
P a m i d o m i d o a m o c d e v m o v a s
MAIVOS ELÍDE
Edmir

Ilustração 4

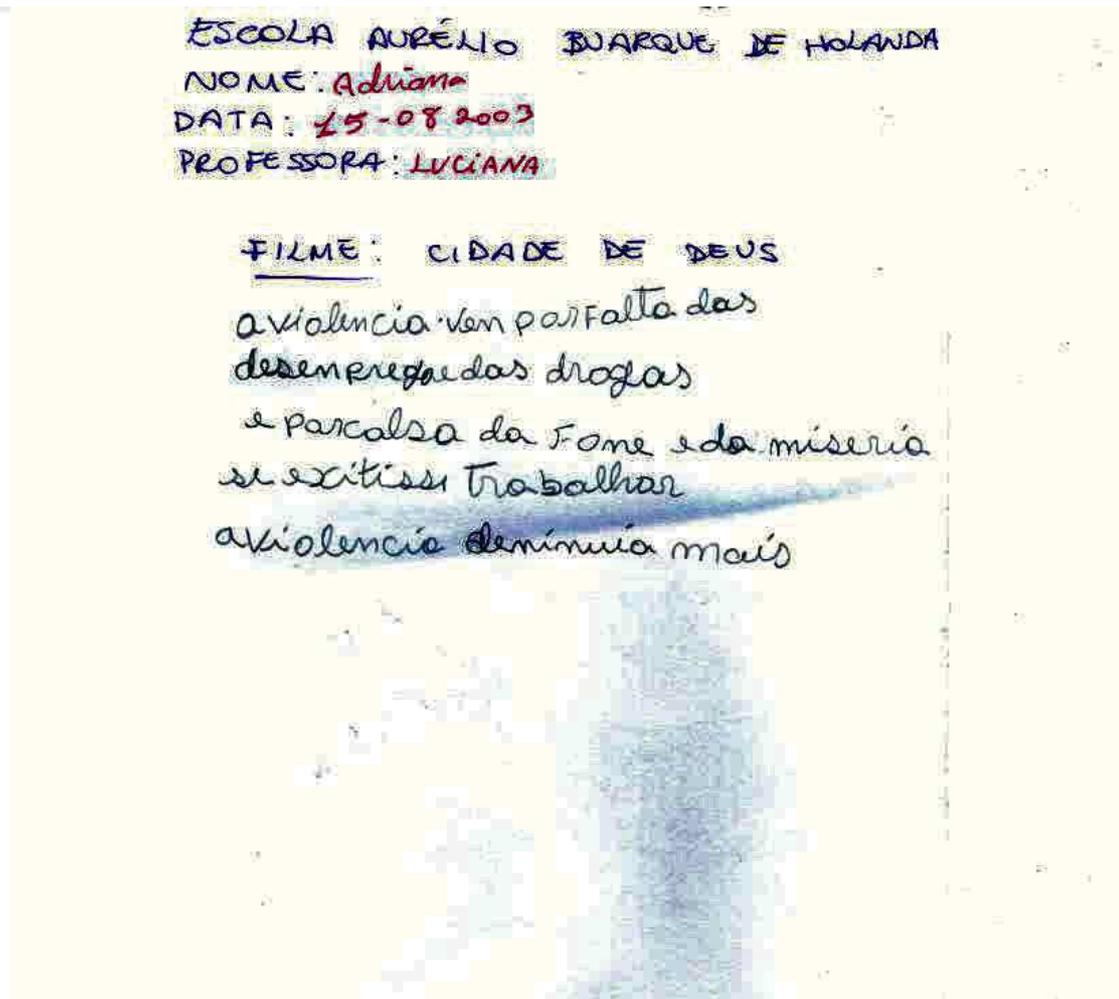


Ilustração 5

Como é possível observar, alguns dos dados apresentam desenhos feitos pelos alunos, o que os torna de certa forma infantilizados. A anuência por minha parte para a produção dos desenhos foi uma maneira de ‘negociar’ a produção da escrita. Grande parte dos adultos que voltam para a sala de aula após anos sem estudar, ou os que estão pela primeira vez na escola, demonstram não querer escrever de forma ‘livre’⁴, pois se mostram inseguros em relação às noções de ‘certo’ e ‘errado’. Eles demonstram não querer errar, e a escrita ‘livre’ foi muitas vezes vista como um desafio nesse sentido. A preocupação em escrever ‘certo’ inibia por vezes os alunos e, para não comprometer a

⁴ Com ‘livre’ me refiro à composição própria, sem extração de quadro ou livro.

produção de escrita, quando alguns de meus alunos pediam para desenhar e não escrever, minha resposta era que eles podiam desenhar desde que escrevessem um pouco sobre os desenhos produzidos.

No momento da análise dos dados, espero conseguir dar destaque aos elementos que ‘intrigam’ nessas produções, ao considerar a relação língua (em funcionamento) x sujeito (em constituição). Os dados de escrita *scaneados* serão mostrados e em seguida a eles serão apresentados quadros contendo o conteúdo do texto escrito pelos alunos em suas produções, o que foi possível resgatar pelo fato de eu estar presente no momento das produções. A transcrição será ortográfica, tendo em vista que o enfoque da análise será gráfico-textual e não fonológico.

CAPÍTULO I

EJA com Freire e Ferreiro – primeiro momento

1. A experiência como alfabetizadora que resultou num estudo como pesquisadora.

Indiscutivelmente, a alfabetização tem sido tema de amplos debates e aprofundados estudos no âmbito educacional brasileiro. Busca-se encontrar respostas que ajudem a enfrentar o problema social do analfabetismo⁵ nas classes populares. Uma categoria particular de alfabetização, a de adultos, vem sendo abordada pela academia, embora isso aconteça de forma mais tímida se comparada ao volume de pesquisas realizadas quando se trata da alfabetização infantil.

O trabalho que venho realizando desde o final da graduação, ao qual estou dando continuidade com essa dissertação, tem origem nas perguntas que ficaram sem respostas num período especialmente instigante da minha vida acadêmica, mesmo período em que lecionei aulas de alfabetização de adultos.

Como já foi dito na apresentação, durante o período que compreende os anos de 2003 a 2006, fui professora bolsista em escolas municipais de Maceió. De acordo com um convênio firmado entre a Universidade Federal de Alagoas e a Secretaria Municipal de Educação de Maceió, alunos de licenciatura poderiam ser educadores de jovens e adultos das escolas municipais, após passarem por exame de seleção e um mês de curso de capacitação. Durante esse curso, Paulo Freire e Emília Ferreiro foram “apresentados”

⁵ Entendido aqui como um conceito amplo de condição social das pessoas que não sabem ler nem escrever, ações aqui consideradas como dependentes de uma relação entre sujeito e língua, sem a qual fica comprometida a significação do funcionamento lingüístico, ou seja, em lugar de serem habilidades mecânicas, ler e escrever são processos que acontecem mediante relação língua x sujeito.

como as grandes referências para a alfabetização de adultos. Um dos livros de Paulo Freire, *A Pedagogia da Autonomia*, foi leitura obrigatória para a questão dissertativa do exame de seleção para professores bolsistas.

No período em que lecionei esse público pude perceber na prática que o segmento da alfabetização em questão, Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, é singularmente complexo. A aquisição da escrita para esses alunos se dá num momento tardio em relação ao das crianças e fatores extralingüísticos como idade e posição sócio-econômica ficam mais evidentes nesse momento e, por isso, afetam o processo da aquisição da escrita de forma mais enfática, contribuindo para que os alunos de EJA tenham, por exemplo, urgência em ‘por no papel o que se é falado’. Essa é a definição do que seja escrever, de acordo com muitos alunos que freqüentam salas de EJA quando perguntados sobre o que entendem por escrever. Os adultos são levados à escola, em grande parte, pelo desejo urgente de aprender a ler e escrever, pois sabem que para questões básicas do dia-a-dia saber ler e escrever são ações fundamentais, como por exemplo, para tomar o ônibus correto ou assinar o nome para receber um benefício do governo.

Cheios de expectativa, no primeiro dia de aula, são apresentados ao alfabeto. Geralmente também cheia de boas intenções, a professora vai apresentando letra por letra e pedindo que os alunos repitam a fim de aprender o alfabeto. No decorrer dos dias as letras, bem visíveis acima do quadro, são apontadas pela professora de forma aleatória para que os alunos mostrem que estão aprendendo, ao dizerem o nome da letra que corresponde ao apontamento feito pela professora. Essa é uma prática muito repetida em salas de alfabetização como garantia de que os alunos estejam prontos para passar para uma etapa seguinte, a silabação, e assim por diante até chegarem à leitura de um texto.

Vê-se que há uma concepção de “atomismo” presente nessa execução, algo que se dá em etapas, iniciando da parte para o todo. Às letras é dado um valor positivo, isolado das demais. O aprendiz então se prende à forma gráfica da letra e não na relação que aquela letra tem com as outras que com ela formam uma palavra. Mais que isso, ao tentar fazer a leitura de uma palavra, ele nomeia as letras que a compõem, uma vez que aprendeu isoladamente o som das letras do alfabeto. O resultado é que o aprendiz conhece as letras, seus nomes, e sua ordem no alfabeto, mas efetivamente não acontece leitura de palavras, o que causa desapontamento e frustração nos professores e principalmente nos ansiosos aprendizes que, após alguns meses, tendem a abandonar as aulas.⁶

Observar esses e outros acontecimentos, com os olhos de uma estudante de Lingüística, ainda que lá estivesse no papel de alfabetizadora, me inquietava mais e mais. Porque eu sabia que havia algo naquela prática que travava os alunos – e a professora. A urgência era um fator de agitação entre eles, pois a vontade de ‘superar o tempo perdido’ era tão grande que a pressa em aprender por vezes superava a confiança. A consciência de um ‘não-saber’ provocava nos alunos uma espécie de sofrimentos, angústia, constantemente manifestados em sala de aula; diferentemente do que normalmente ocorre com a criança.

Pode-se concluir disto que fatores extralingüísticos presentes numa sala de alfabetização de EJA influenciam na aquisição da escrita inicial e diferenciam a alfabetização de adultos da alfabetização infantil. Portanto, refletir sobre o processo de aquisição de escrita de adultos requer uma distinção entre esta e a aquisição de escrita infantil, tanto pelos fatores extralingüísticos se apresentarem de forma distinta em salas de alfabetização de crianças e de adultos, mas também por estarem, crianças e adultos, em situações diferentes em relação à língua. Essas considerações permitem pensar que,

⁶ Um dos principais motivos da evasão escolar de alunos adultos é a frustração inicial de não aprender ‘logo’ a ler e escrever – dado obtido através de entrevistas realizadas com alunos de EJA.

embora seja um momento de educação formal semelhante – alfabetização – o processo de aquisição de escrita para adultos e crianças deve ser tratado com diferenciação.

2. A EJA com Freire e Ferreiro

Como menciono anteriormente, a reflexão teórica sobre alfabetização infantil de Emília Ferreiro foi apresentada como suporte teórico para entender o processo de alfabetização de adultos, o que me causou certo desconforto, tendo em vista os apontamentos feitos acima. Além de Ferreiro, Freire é o autor de referência para o ‘pensar’ de uma prática de sala de aula voltada para os jovens e adultos. Esses autores, reconhecidamente importantes no estudo sobre alfabetização, têm grande influência na formação de educadores alfabetizadores, fato que pude constatar pessoalmente durante o estágio na Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Em Maceió, até o fim de 1992, a Educação de Jovens e Adultos limitava-se a turmas de Educação Integrada. A partir de janeiro de 1993, a Secretaria Municipal de Educação criou o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, o que permitiu a definição de objetivos e metas/ações específicas para a área, bem como de recursos orçamentários específicos, a celebração de convênio com a Universidade Federal de Alagoas e a elaboração de Proposta Curricular definidora dos caminhos teórico-metodológicos norteadores da prática pedagógica.

As transformações basearam-se na concepção de Educação de Jovens e Adultos como um processo, cujo objetivo é a apreensão, produção e socialização dos conhecimentos e habilidades necessárias à intervenção crítica na sociedade. Essa Proposta Curricular foi elaborada pela Equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos em conjunto com a assessoria do Centro de Educação da UFAL, entendendo-a como um

documento a ser avaliado permanentemente, interrompido e modificado sempre que houver necessidade. Segundo essa Proposta, o ensino da Língua Portuguesa na 1ª Fase é fazer com que a classe trabalhadora assuma a sua palavra a fim de produzir textos (orais e escritos), bem como adquira o domínio da variante oficial da língua, importante como mais um instrumento de luta pela transformação das relações sociais.

A 1ª Fase da EJA corresponde ao período da alfabetização e 1ª série do Ensino Fundamental, por esse motivo, são os alunos dessa Fase que escreveram os dados apresentados como dados de análise desta dissertação, uma vez que o trabalho é voltado para a escrita inicial de jovens e adultos.

Para chegar ao ponto de onde faço a reflexão teórica da dissertação, ou seja, a Aquisição de Linguagem sob a perspectiva de Cláudia de Lemos, e entender o caminho percorrido até aqui, cabe fazer um retorno a influentes nomes na reflexão pedagógica sobre a EJA, Paulo Freire e Emília Ferreiro.

3.O método Paulo Freire – voltando ao ponto de partida.

Em *Pedagogia como prática de liberdade*, primeiro livro que escreveu⁷, Paulo Freire (1987) explicita a experiência que teve com a educação de adultos até então, inclusive a parte prática, ou de execução, do método que hoje é conhecido como Método Paulo Freire de ensino. Cabe lembrar que o livro foi escrito no Chile em 1964, no período em que esteve exilado. É uma espécie de documentário do trabalho realizado até janeiro do mesmo ano, meses antes da tomada do poder pelos militares no Brasil.

Por meio de debates sobre temas de interesse social, como nacionalismo, desenvolvimento, analfabetismo, no *Círculo de leitura* e no *Centro de cultura*, duas

⁷ Para basear a presente discussão, recorri ao capítulo 4 do livro, a saber: Educação e Conscientização.

instituições criadas dentro do Projeto de Educação de Adultos, coordenado pelo próprio Paulo Freire no Movimento de Cultura Popular do Recife, surgiu à vontade de elaborar um método para a alfabetização de adultos que seguisse esse molde de debates em grupo.

Ressalto que o objetivo primordial desse grupo era proporcionar às pessoas de condições econômicas precárias a oportunidade de repensar a sua intervenção na sociedade, de forma a transformá-la. O grupo desejava uma mudança na sociedade mediante a intervenção dessas pessoas, para tanto, a conscientização política delas era indispensável. Mostrar que eram sujeitos ativos na construção dessa nova sociedade foi o que moveu o grupo a pensar a alfabetização como instrumento de conscientização, luta e libertação. Na verdade, a alfabetização não era a prioridade, mas sim, um caminho para se atingir o objetivo maior, já mencionado.

Nesse sentido, o grupo fez modificações em conceitos arraigados dentro do sistema educacional, como escola, professor e cartilha, que julgavam carregados de passividade. Em lugar de aluno (de tradição passiva), surgiu o ‘participante de grupo’, em lugar de professor, surgiu o ‘coordenador de debates’, bem como no de escola (de tradição passiva), surgiu o ‘círculo de cultura’, e em lugar da aula discursiva, veio o ‘diálogo’.

Desde o início, o objetivo foi uma alfabetização em posição de tomada de consciência, de transformação de ingenuidade em criticidade, partindo do entendimento da posição do homem no mundo e com o mundo, travando relações permanentes com esse mundo e acrescentando a essa realidade natural a sua criação, os frutos de seu trabalho, ou seja, a realidade cultural.⁸

Freire (1987) apresenta a distinção entre as três consciências que, segundo ele, o homem tem: a crítica, a ingênua e a mágica. A consciência crítica, segundo Freire (*op. cit.*), é a representação dos fatos como se dão empiricamente, nas suas relações causais e

⁸ Cultura aqui sendo entendida como o resultado do trabalho do homem, aquilo que pode ser aprendido.

circunstanciais. A consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e livre para julgá-los como bem entender, enquanto que a consciência mágica capta os fatos dando-lhes um poder superior, submetendo-se a eles, o que leva ao fatalismo e ‘cruzamento de braços’. É próprio da consciência crítica a integração com a realidade. Percebe-se, que um estado consciente é a prerrogativa para que a alfabetização aconteça. Se a escrita e a leitura são entendidas como cultura, ou seja, o fruto do trabalho do homem, de acordo com a definição que Freire deu para cultura, então elas são adquiridas pelo homem de forma consciente. Esse parece um ponto problemático quando consideramos que a língua não é objetivamente apreensível, não pode ser tomada como um instrumento. De acordo com a definição de Saussure, a língua é um sistema que conhece apenas sua ordem própria. Mais adiante voltaremos a esse ponto.

O objetivo do grupo era criar um método que tornasse os cidadãos críticos enquanto se alfabetizavam. O que se pode perceber é que essa utilização de um método para atingir a conscientização das pessoas a se alfabetizar não questiona a relação sujeito – mundo enquanto entidades pensadas separadamente.

Como caminho indispensável nesse processo de alfabetização freiriano o diálogo foi escolhido. Mas não um diálogo imposto, chamado por Freire (1987) de vertical, e sim um diálogo enquanto relação horizontal que liga pólos, instaurando uma verdadeira ‘relação de comunicação’. O diálogo deveria ter um conteúdo que impulsionasse essa transformação da consciência, essa criticização. Para a abordagem desse conteúdo escolheu-se o conceito antropológico de cultura, a distinção entre mundo e natureza, o mundo da cultura e o papel ativo do homem criando cultura. Dessa forma, o analfabeto aprenderia criticamente a necessidade de ser leitor e escritor. Conforme Freire (1987), o analfabeto preparar-se-ia para ser o agente desse aprendizado e conseguira sê-lo.

[...] na medida em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, *em termos conscientes*. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma *incorporação*. [...] Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas *desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas* – mas numa atitude de *criação e recriação*. Implica numa autotransformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre o seu contexto. (FREIRE, idem, p.111 - grifo meu).

Freire (*op. cit.*) diz que o fundamental na alfabetização em uma ‘língua silábica’ como o Português, é levar o homem a apreender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações⁹, embora entenda ser também importante o uso de textos.

Não que sejamos contra os textos de leitura, indispensáveis ao desenvolvimento do canal visual gráfico, e que devem ser em grande parte elaborados pelos próprios participantes¹⁰. Acrescentemos que a nossa experiência se fundamenta no aprendizado através de canais múltiplos de comunicação. (FREIRE, 1987 p.111)

Em substituição às cartilhas, descartadas no método de Freire (*op. cit.*), surgiram grupos de 15 a 18 palavras geradoras – de discussão e de “famílias silábicas” existentes na língua, sendo esse um número considerado suficiente por ele. No método, de acordo com Brandão (1989), a palavra não é só um instrumento de leitura da língua, mas também instrumento de releitura coletiva da realidade social onde existem a língua, os homens que a falam, e ainda, a relação entre esses homens.

3.1. A execução prática do método.

Após os debates sobre as situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura, apresentavam-se as palavras geradoras. Exemplo:

⁹ Daqui nascem os conceitos de famílias silábicas e combinações baseadas em palavras geradoras, melhor explicitados adiante.

¹⁰ Aqui fica claro que a relação oralidade – escrita é tomada como direta, o que é uma ilusão daqueles que acreditam na instrumentalização da língua.

FAVELA – Necessidades Fundamentais: Habitação, alimentação, vestuário, saúde, educação, etc.

Debatia-se a problematização toda da favela, depois era mostrado um *slide* com a palavra FAVELA, para em seguida ser mostrado um próximo *slide* com as sílabas:

FA – VE – LA.

O terceiro *slide* trazia a família silábica: FA – FE – FI – FO –FU, os próximos traziam as demais famílias: VA –VE – VI – VO – VU e LA –LE –LI –LO –LU, respectivamente.

Em seguida era apresentado o que Freire chamou de “Ficha de Descoberta”, o *slide* que trazia as três famílias silábicas juntas, e a partir da qual o grupo começava a criar as combinações, ou seja, palavras novas, criadas pelos alfabetizandos a partir da palavra FAVELA.

	FA – FE – FI – FO – FU
Ficha de Descoberta:	VA –VE –VI –VO – VU
	LA –LE – LI – LO – LU

Chamo atenção para o fato de o método ter sido pensado no sentido de fazer com que os educandos entendessem que tudo o que eles produziam era cultural, inclusive as palavras. A criação era uma temática fundante para o método e isso se revela no objetivo maior que resultou na criação do método: a transformação da sociedade.

Freire (1981) enfatiza que a alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, deve proporcionar-lhes que se conscientizem para então se alfabetizem. Mais uma vez, a linguagem é entendida com um instrumento.

Para Freire (*op. cit.*), a constatação do tema gerador como uma concretização é algo a que se chega através de uma reflexão crítica sobre as relações homens–mundo e homens–homens. A análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma postura também crítica em face das situações-limites.

Para Freire (*op. cit.*) o importante na prática da educação libertadora é que os homens sintam-se sujeitos de seu pensar e da língua escrita, cuja técnica devem dominar nas aulas de alfabetização.

4. A Alfabetização em Emília Ferreiro.

Com suas pesquisas, Ferreiro e colaboradores deslocaram a investigação do ‘como se ensina’ para o ‘como se aprende’. Ela propõe e descreve o que chama de psicogênese da língua escrita e abre espaço para um novo tipo de pesquisa na psicologia piagetiana, que, no Brasil, foi fortemente abraçado pela Pedagogia.

Ferreiro se coloca em posição contrária ao que chama de concepção mecânica da alfabetização, na qual cabe ao professor apresentar a escrita em partes para serem aprendidas pelos alunos. Para a autora, ao aprender a ler e a escrever, a criança

se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, *pensa, raciocina*, inventa, buscando compreender esse *objeto social particularmente complexo* que é a escrita, tal como ela existe em sociedade. (FERREIRO, 1991, p. 14 – grifo meu).

Vemos aqui a descrição de um aprendiz e de sua atividade cognitiva no momento da alfabetização. O aprendiz, sobretudo crianças nos estudos de Ferreiro, é considerado capaz de construir sistemas interpretativos e criar hipóteses na busca de soluções para

compreender e dominar a escrita. Essa é uma das diferenças da concepção da natureza do aprendiz de Ferreiro e a da visão tradicional que estava presente na prática escolar infantil até então. Ao contrário do que se via anteriormente, Ferreiro acrescia ao enfoque das pesquisas em educação a relação entre professor, aprendiz, e escrita. Essa é uma das importantes contribuições de seu trabalho.

Embora a pesquisadora faça uma distinção entre as concepções de representação e codificação da escrita, ao falar de fonetização da escrita como o período final da evolução do aprendiz ao longo do desenvolvimento do processo de alfabetização, esse termo faz pensar imediatamente numa escrita fonetizada.

Ao evidenciar a importância de se pensar na natureza da escrita, Ferreiro diz que, tradicionalmente, a alfabetização é considerada em função da relação entre o método utilizado (quem ensina – professor) e a maturidade da criança (quem aprende – aluno), e que se tem deixado de fora o *objeto de conhecimento*. Ferreiro então, se propõe a discutir e investigar esse 3º elemento, ou seja, a escrita. Embora pensar nesse terceiro elemento tenha sido um avanço em relação à alfabetização tradicional, a concepção de Ferreiro sobre a escrita mostra-se problemática, como veremos no decorrer do trabalho.

Segundo a pesquisadora, pode haver duas concepções para a escrita: *a representação da linguagem e o código de transcrição gráfica das unidades sonoras*. O sistema de representação é a concepção defendida por Ferreiro, enquanto a segunda recebe sua crítica, já que, para Ferreiro, a codificação não passa de um sistema¹¹ alternativo ao da representação e os elementos e relações estão predeterminadas na codificação, diferentemente da representação, cuja *construção* costuma ser um longo *processo histórico*, até se obter uma forma final de uso coletivo.

¹¹ O termo sistema empregado por Ferreiro não tem a mesma significação encontrada em Saussure.

A representação é apresentada por Ferreiro como um sistema que requer processo de diferenciação de elementos (valores positivos para itens isolados), relações reconhecidas no objeto apresentado (relação direta objeto-mundo) e seleção daqueles elementos que serão retidos na representação. Segundo o esquema de Ferreiro,

X – representação R – realidade $X \neq R$

X é uma representação adequada de certa realidade de R. X reúne duas condições para representar R:

- 1) X possui algumas das propriedades e relações próprias a R;
- 2) X exclui algumas das propriedades e relações próprias a R.

O vínculo entre X e R pode ser analógico ou arbitrário. Como exemplo, cita os mapas. O que há de analógico da representação da realidade num mapa são as cores, relevos, etc., e o que há de arbitrário são as representações das cidades, que podem aparecer como círculos ou quadrados, embora na realidade não tenham essa forma.

Ao falar sobre os dois sistemas de representação envolvidos no início da escolarização – numérico e da linguagem, Ferreiro diz que as crianças reinventam esses sistemas, ou seja, ‘para poderem *se servir* desses elementos (letras e números) como sendo de um sistema, [elas] devem compreender *seu processo de construção e suas regras de produção*, o que colocou para Ferreiro um problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a representação?

Para tentar responder a essa pergunta, Ferreiro toma como foco de sua investigação a concepção de escrita e os processos que envolvem sua aprendizagem. Segundo a pesquisadora, a distinção entre representação e codificação não traz conseqüências apenas

terminológicas, mas também de caráter divisório no que diz respeito à distinção conceitual do processo de alfabetização.

Se a escrita é concebida como código de transcrição que converte unidades sonoras em gráficas, há um privilégio da discriminação perceptiva visual e auditiva. Os exercícios de leitura e escrita baseados nessa concepção visam à discriminação das unidades utilizadas, sem que haja questionamentos sobre a natureza delas. A linguagem, dessa forma, é reduzida a uma série de sons e sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica.

Contra essa concepção, Ferreiro diz da concepção de escrita que adota, no caso, a representação. Segundo essa visão, o objetivo da aprendizagem da escrita é compreender a natureza do sistema de representação, compreender porque elementos da língua oral não são retidos na representação, como é o caso, por exemplo, da entonação, e a aprendizagem da escrita se converte na ‘apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual’ (FERREIRO, 1991, p.16).

Para Ferreiro, há que se modificar a concepção de escrita, mas também a de aprendiz, que, diferentemente de um conjunto de aparelhos perceptuais que aprende uma técnica, é um sujeito cognoscente que pensa, constrói interpretações e que ‘age sobre o real para fazê-lo seu’ (FERREIRO, 1991, p.41). Sobre a leitura e a ação do aprendiz, Ferreiro cita Goodman:

“Se compreendemos que o cérebro é o órgão humano de processamento de informação, que o cérebro não é prisioneiro dos sentidos, mas que controla os órgãos sensoriais e utiliza seletivamente o input que deles recebe, então não pode nos surpreender que o que a boca diz na leitura em voz alta não é o que o olho enxergou, mas o que o cérebro produziu para que a boca dissesse.” (GOODMAN *apud* FERREIRO, 1991, p. 43).

Com relação à concepção de professor, Ferreiro se aproxima dela quando diz que não há método milagroso ou material didático que resolva os problemas. Ainda segundo Ferreiro, é preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, observando seus pressupostos subjacentes. Para a pesquisadora, o papel da escola e do professor, importante e insubstituível - reconhece Ferreiro, embora suas investigações tenham levado-a a crer que a compreensão da escrita comece a se desenvolver antes de ser ensinada em ambiente formal escolar -, é o de criar condições para que o aprendiz descubra, por si mesmo, 'as chaves secretas do sistema alfabético'.

Retornando à questão sobre a natureza da relação entre o real e a representação, Ferreiro diz que o sistema alfabético, como os demais sistemas de escrita, é o 'produto do esforço coletivo' para representar a linguagem que se quer simbolizar e baseia-se numa construção mental que cria suas próprias regras. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler não equivale a reproduzir com a boca o que os olhos reconhecem visualmente. Segundo Ferreiro, 'a tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético' (p. 55). A autora não descarta a existência dessa correspondência, como vemos na citação, apenas descarta a simplicidade da relação.

Há pontos na produção teórica de Ferreiro que merecem reconhecimento, principalmente se levarmos em conta o quadro educacional e as concepções tradicionais presentes na prática escolar anteriores ao seu trabalho. Um dos pontos é o de que as atividades de interpretação e produção de escrita começam antes da escolarização - que Ferreiro chama de 'sistemas de concepções previamente elaboradas', o que impossibilita a redução da aprendizagem a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

Ferreiro e seus colaboradores criaram situações experimentais e utilizaram o 'método clínico' e de 'exploração crítica', ambos oriundos dos estudos piagetianos, para

investigar como a criança consegue interpretar e produzir escritas antes de chegar a ler e a escrever como aceito convencionalmente. Os aspectos do que Ferreiro chamou de *evolução* dos processos envolvidos na aprendizagem serão detalhados a seguir.

De acordo com Ferreiro (1990), pode-se falar da evolução da escrita (da criança) descrevendo uma psicogênese para esse domínio – não somente distinguir etapas sucessivas, mas também interligá-las em termos de mecanismos constitutivos que justificam a seqüência dos níveis sucessivos. O termo psicogênese empregado aqui e efetivamente ligado à teoria de Ferreiro nos remete ao psicólogo Piaget.

Em seus inúmeros trabalhos (1979, 1990, 1991, entre outros) Ferreiro aponta atividades de produção (da criança) reveladoras dos níveis (períodos) de conceitualizações. A autora identifica três períodos fundamentais no interior dos quais subníveis podem ser identificados.

No primeiro período, há busca de parâmetros que diferenciam marcas figurativas e não figurativas. O segundo é marcado pelos modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras. Para tanto, eixos qualitativos e quantitativos são usados como critérios. O terceiro período corresponde à fonetização da escrita e culmina no período alfabético.

Segundo a autora, a relação entre a totalidade e as partes constitutivas e a correspondência termo a termo são os dois problemas lógicos que estão no âmago da evolução do segundo para o terceiro período do desenvolvimento que estuda.

A primeira relação entre a totalidade e as partes, se apresenta da seguinte forma: os elementos gráficos (letras) são, no primeiro nível, os “tijolos” necessários para a constituição de uma totalidade interpretável. Uma vez constituída, as propriedades atribuídas a essa totalidade são simplesmente transferidas às partes. Assim, o nome atribuído a uma série de letras pode também ser atribuído aos seus elementos

constitutivos. As propriedades atribuídas à totalidade são então diretamente atribuídas às partes, uma vez constituída a totalidade.

De acordo com Ferreiro, a decomposição silábica da palavra tem papel da mais alta importância na seqüência do desenvolvimento. A relação entre completude e incompletude abre caminho para o surgimento da idéia de que cada pedaço de um nome escrito pode corresponder a uma parte do nome emitido. Assim, se dá a correspondência termo a termo, que marca o começo da fonetização da escrita, ou seja, o ingresso no 3º período.

No terceiro nível de desenvolvimento, Ferreiro apresenta hipóteses segundo as quais as crianças tentam “solucionar” problemas no processo da escrita. Assim, elas passam pela hipótese silábica quando procuram um meio que lhes permitam compreender a relação entre a totalidade e as partes que a compõem. Quando atingem a fonetização da escrita conservam a exigência de uma diferença objetiva para representar palavras diferentes. Segundo Ferreiro (1990), certas escritas têm decisiva importância na desequilíbrio do sistema silábico. A autora aponta como exemplo a escrita do nome da criança. Diante disso, a criança percebe um problema em sua escrita, uma diferença quantitativa nas palavras. A criança chega, assim, na hipótese silábico-alfabética, apontada por Ferreiro como um período híbrido, intermediário entre os períodos silábico e alfabético. Neste, a criança atinge a etapa final de *evolução* e o início do sistema alfabético, tendo-se nessa etapa apenas as orientações ortográficas como preocupação, uma vez o sistema de escrita já ter sido alcançado pela criança.

Sobre a construção original das crianças sobre a compreensão da escrita, Ferreiro teve baseada nos experimentos realizados, as seguintes conclusões:

1) As crianças elaboram idéias próprias sobre os sinais escritos, que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente;

2) A partir dos 04 anos, aproximadamente, as crianças possuem critérios para determinar se 01 marca gráfica pode ser lida ou não, mesmo que não leiam convencionalmente os textos a elas apresentados. Os critérios são:

2.1) Classificação, por oposição, da marca gráfica como figurativa ou não figurativa;

2.1.1) Quantidade mínima de caracteres das marcas não figurativas (geralmente o mínimo aceitável é de 03 caracteres);

2.1.2) Variedade interna de caracteres (sinais repetidos numa mesma marca gráfica não são bem aceitos).

Ferreiro diz que os critérios 2.1.1 e 2.1.2 são construções próprias da criança, já que não dependem do ensino do adulto ou de amostras de escrita; são unicamente construções de seu próprio raciocínio.

Outras concepções não podem ser atribuídas às influências diretas do meio, conforme Ferreiro (1991) são concepções acerca das propriedades, estrutura e modo de funcionamento do objeto (a escrita), que precisa estar em sua existência material, presente no mundo externo para que possa fazer considerações a respeito. Ferreiro admite, no entanto, que essas considerações comportam uma *construção interna*, cuja progressão não é aleatória. Diz também que há conhecimentos específicos sobre a escrita que só outro *informante* pode fornecer. Ferreiro cita, por exemplo, a convenção na escrita. Posição e sentido da escrita, no caso ocidental, por exemplo, se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Sobre a hipótese do desenvolvimento da leitura e escrita, Ferreiro diz que [...] há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo. Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado como simples reprodução – na

mente da criança – de informações fornecidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal. O resultado são construções originais, tão estranhas ao nosso modo de pensar que, à primeira vista, parecem caóticas. Essas “coisas muito estranhas”, que Piaget nos ajuda a interpretar em outros domínios, aparecem **também** no desenvolvimento da leitura e escrita. A história desses esquemas conceituais não é um processo ao acaso: essa história tem uma direção, embora não possa ser caracterizada como um processo puramente maturacional. Cada passo da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento: no processo de assimilação (isto é, no processo de elaboração da informação), o sujeito transforma a informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é, a mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele) (FERREIRO, 1991, p. 69-70, grifo da autora).

É possível perceber que a preocupação de Ferreiro ao falar em desenvolvimento da leitura e escrita é fazer uma advertência à concepção de que os resultados finais são uma fonte consistente para análise da relação entre o sujeito e sua escrita, concepção essa que era vigente durante o período em que a pesquisa de Ferreiro ganhou um maior destaque no campo pedagógico, principalmente da América Latina.

A visão da autora em relação à alfabetização, influenciada pelo trabalho de Piaget, privilegia o processo em detrimento do resultado final, o que pode ser considerado um avanço nas pesquisas em alfabetização por possibilitar uma investigação ao que antes era desprezado, a pré-escolar, ao invés de ser aquela que atinge o ponto considerado convencional – onde há possibilidade de interpretação pelo adulto (aqui entendido como aquele que escreve e lê conforme a escrita convencional) – à que apresenta como denomina Ferreiro (1991), “coisas muito estranhas”, mas que têm algo a dizer.

O que não pode passar despercebido é a posição privilegiada que Ferreiro dá ao sujeito cognoscente no processo da alfabetização.

Embora não seja o propósito do presente trabalho fazer uma análise exaustiva da concepção de linguagem adotada por Ferreiro, é possível apontar, a partir do pouco que

foi dito anteriormente, alguns problemas quando certas concepções adotadas pela autora são confrontadas com alguns conceitos lingüísticos. Inicialmente apontaríamos a suposição de que a linguagem seria adquirida em etapas de desenvolvimento. Minimamente pensada como *estrutura*, a linguagem não permite supor um ordenamento no tempo. Segundo De Lemos (2005), ao falar sobre a estrutura interna da língua, a mudança na linguagem diz, na verdade, de um rearranjo na posição dos elementos dentro do sistema, e não da possibilidade de supor um deles como inicial, ou então necessariamente anterior para que outro elemento se estabeleça.

Outro ponto importante diz respeito às supostas unidades lingüísticas como sílabas, letras, fonemas, conforme tratado pela autora. Pensá-los enquanto unidades discretas, capazes de serem percebidos isoladamente, mostra a impossibilidade de atribuir a estas unidades um valor lingüístico, conforme reconheceu Saussure, para quem uma unidade lingüística defini-se pela sua relação de oposição com as demais unidades do sistema, não existindo unidades a priori.

Diz Saussure:

[...] a idéia de valor, [...] nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra. (SAUSSURE, 1975).

Essa citação expressa o que de mais fundamental Saussure trouxe para a Lingüística. A delimitação saussureana do objeto da ciência lingüística, que lhe conferiu o título de ‘Pai da Lingüística’, vem contra a concepção de atomismo, ou seja, iniciando-se das partes para o todo. Trazida para o estudo da aquisição de escrita, essa noção de valor descarta a possibilidade de aquisição de escrita iniciando-se o processo pela nomenclatura das letras para se chegar às palavras, e, por conseguinte às frases.

5. *Freire versus Ferreiro: o que há em comum.*

Pelo que foi exposto até aqui, pode-se perceber que os trabalhos de Freire e Ferreiro apresentam características marcadamente distintas. Enquanto aquele tem toda uma atenção voltada para a conscientização política através da educação de adultos e centra toda a execução dessa prática de alfabetização no alcance de seu objetivo, esta, por sua vez, está atenta às tentativas conscientes das crianças de solução dos problemas que surgem no momento de sua alfabetização. Apesar de em um determinado momento de sua carreira ter se voltado para uma busca de regularidades entre a alfabetização de crianças e adultos¹², Ferreiro trata em seu trabalho prioritariamente da alfabetização de crianças.

Enquanto Freire tem toda sua produção voltada para a educação de adultos analfabetos, Ferreiro privilegia a alfabetização infantil. Enquanto Freire trata muito mais do fator político em seu trabalho, Ferreiro busca uma explicação psicológica para a alfabetização em termos dos processos cognitivos aí implicados.

Com tantas diferenças entre ambos, como podemos explicar a junção dos dois na grande maioria das capacitações realizadas para grupos de jovens educadores de EJA atualmente? Como mencionei anteriormente, durante minha experiência como alfabetizadora de adultos, o embasamento teórico que me foi apresentado constituiu-se desses dois nomes, no tocante ao ensino da Língua Portuguesa.

Proponho, então, uma busca pelo que possa haver de comum no trabalho de Freire e Ferreiro.

Quando se fala ou pensa em alfabetização de adultos no Brasil, o nome de Paulo Freire necessariamente aparece na discussão. É notória a importância das reflexões de

¹² FERREIRO, Emília. *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. In: *Cadernos de Investigaciones Educativas*, nº. 10, México, 1983, mimeo. (apud Queiroz, 1999).

Freire para a educação de adultos analfabetos, mesmo quando é constatado o papel secundário que a linguagem desempenha em sua reflexão sobre a aquisição da escrita. Conforme mencionamos anteriormente, a escrita é tão somente uma técnica a ser dominada pelo aluno, o que faz da linguagem algo semelhante a um mero código. Não obstante, foi Paulo Freire quem conseguiu dar foco ao problema do analfabetismo no Brasil, ao insistir que o desenvolvimento humano e econômico da sociedade brasileira não poderia acontecer sem a alfabetização de todos os adultos que não sabiam ler e escrever.

Levando-se em consideração o privilégio dado ao *sujeito 'ideológico'* no processo de alfabetização pelo chamado método Paulo Freire, cabe aqui levantar algumas de suas características. O sujeito de Freire é um sujeito, sobretudo político, no sentido em que toma a conscientização das pessoas através de sua alfabetização como um ato político de mudança na sociedade. Para Freire, é através de sua conscientização política e do uso de instrumentos como a sua cultura, entendida como o resultado do seu trabalho (e aí se enquadra à escrita e a leitura, que são frutos da sua criação, do seu trabalho intelectual) que o povo pode transformar a sociedade, intervindo de forma ativa e consciente. Sem desmerecer o trabalho de Freire, aponto suas limitações quando tratou da apreensão da escrita.

Ao tomar a Língua Portuguesa como uma língua silábica, Paulo Freire tomou como certa a possibilidade de, partindo de uma palavra dita geradora, o alfabetizando criar diretamente novas palavras, baseado nas famílias silábicas dessa palavra geradora¹³. Quando um alfabetizando lê uma palavra, que seja FAVELA, e olha suas famílias silábicas em busca de criar outras palavras, está na verdade tentando relacionar o som daquela sílaba a ele apresentada ao som de alguma palavra por ele conhecida. Dessa forma, pode ele 'lembrar' da palavra VELA e pensar que está aprendendo a escrever

¹³ A descrição detalhada do método está no início deste capítulo.

quando na verdade está se iludindo e iludindo o seu professor. Como será visto ao longo dessa dissertação, a língua é muito mais do que essa suposta criação de uma lista de palavras de sílabas semelhantes. Dessa forma, Freire reduziu a complexidade da língua escrita a uma relação som – marcas gráficas tomando a escrita como representação direta da fala, o que é apenas um dos muitos pontos problemáticos de seu trabalho.

A palavra método nos remete a algo com uma ‘receita’ aplicável em massa. Mas a relação sujeito – linguagem acontece de uma forma singular¹⁴, não podendo ser tratada como igual para todos. Outra questão é caracterização do sujeito para Freire. Como já foi mencionado, a leitura e a escrita são tomadas como frutos intelectuais da ação consciente do homem, do sujeito. Ele é quem domina a língua, e esta, por sua vez, não passa de um instrumento em poder do sujeito. Toda discussão lingüística – uma discussão que suspende o acesso direto do sujeito às unidades da língua, fica de fora do método de Paulo Freire, e de sua abordagem, e a língua escrita não passa de mais um instrumento para a ação do homem.

Quando se menciona o caráter ativo, político do sujeito freiriano, é possível fazer uma aproximação com o sujeito psicológico de Ferreiro, totalmente consciente, no sentido de criar hipóteses para solucionar os problemas que comparecem no decorrer do seu processo de alfabetização.

Ambos os ‘sujeitos’ são o que podemos chamar de ‘sujeitos dominantes’ em relação à escrita, uma vez que, de acordo com as perspectivas de Freire e Ferreiro, são eles os responsáveis pelo manuseio do instrumento que é a língua. No caso de Freire, para realizar a transformação na sociedade. Há sempre o caráter político presente, ou seja, há um objetivo social. Mesmo Ferreiro tratando do sujeito de uma forma individual, na medida em que busca entender e explicar quais mecanismos são ativados na mente da

¹⁴ A noção de singularidade será mais bem explicitada no decorrer do trabalho.

criança, a relação entre sujeito e língua para os dois é muito semelhante, a de subordinação da língua a um sujeito que a domina. E nota-se que, nas reflexões de ambos, há uma forte presença do cronológico nas concepções de aprendizagem, atrelado ao gradualmente atingível. É o que se pode chamar de noção do desenvolvimento condicionado ao tempo cronológico.

Quando se trata da noção de língua, é possível novamente perceber uma aproximação na reflexão de ambos, já que pode ser considerada como objeto conscientemente manuseável pelo sujeito. A noção de escrita em Freire e em Ferreiro também pode ser considerada um ponto de toque, quando percebemos a noção de representação da fala pela escrita em ambas as reflexões.

Sobre esse respeito em Freire levantei algumas considerações anteriormente. Borges¹⁵ (1995), em sua tese de doutorado, discute a noção representacionista da escrita no trabalho de Ferreiro. De acordo com os estudos desta autora, Ferreiro atribui à letra, a sílaba e à palavra um valor que não existe na língua. Isso descaracteriza a língua enquanto sistema e dá ao processo de alfabetização um caráter de correspondência entre o fonema e o grafema.

O mérito desses dois estudiosos, que, à sua forma, contribuíram para a área da alfabetização é, reconhecidamente, um fato inquestionável. Paulo Freire direcionou a atenção da educação para o analfabetismo de adultos de forma apaixonadamente insistente. Com isso, tocou num ponto importante, qual sejam as relações entre escrita e posição social. Para ele, o acesso do sujeito à língua escrita é afetado pelos lugares sociais em que se encontra. Emília Ferreiro, em sua tentativa contínua de entender como os mecanismos da mente são ativados durante o processo de alfabetização, tem o mérito de

¹⁵ A pesquisadora Sonia Borges Vieira da Mota passou-se a chamar Sonia Borges de Almeida Xavier. Os textos da autora que nos serviram de fundamentação teórica estão nas referências bibliográficas ora como Mota, ora como Borges, a depender das datas de publicação. No entanto, no corpo do trabalho a referência à autora será feita apenas como Borges, por ser esse o seu sobrenome atual.

dar o estatuto de escrita ao que antes dela era considerado ‘garrancho’ e, por conseguinte, ‘impróprio’ para análise. Esse reconhecimento também marca a importância do “olhar” do professor sobre a escrita do aluno e o efeito de retorno sobre o sujeito advindo desse reconhecimento.

Respondendo então à pergunta feita no início do tópico, as noções de sujeito consciente e de escrita como ‘objeto’ são pontos de toque entre os trabalhos de Freire e Ferreiro, como foi exposto acima.

Retomando minha experiência como alfabetizadora, apresento no terceiro capítulo do trabalho dados da escrita de alunos, objetivando analisá-los à luz de uma reflexão teórica que se afasta dessas noções de sujeito dominante, língua enquanto instrumento e escrita representacionista, presentes em Freire e Ferreiro. Antes, contudo, faz-se necessária uma exposição dos aspectos lingüísticos relevantes para pensar a aquisição da escrita inicial de adultos partindo da noção saussureana de língua, o que será feito no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II:

Uma perspectiva que convoca a Lingüística – A EJA vista com “os olhos” da Aquisição de Linguagem

1. Afinal, o que é que a Lingüística tem?

A Lingüística Moderna, que ganhou *status* científico após a delimitação de seu objeto, a língua, por conta do trabalho de Ferdinand de Saussure, tem como premissa a ordem própria da língua, segundo a qual há um funcionamento interno que não é passível de influências que lhe sejam externas. Pode-se dizer, então, que, uma consequência da referida premissa é que, ao se tratar da aquisição de uma língua, o acesso a esta não é direto, não basta ouvi-la, não basta vê-la para ‘adquirir’ a língua, ela não é sensível nesse sentido. Ao tratar da natureza do *objeto* em Lingüística e da possibilidade de acesso a ele, Saussure afirma estar à área “[...] colocada no extremo oposto das ciências que podem partir do dado dos sentidos” (SAUSSURE, *Escritos de lingüística geral*, 2004, p.23). É interessante destacar esta consequência, pois, como será visto adiante, 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.

Obra publicada após a morte de Saussure com base no registro de seus alunos, o *Curso de Lingüística Geral*, doravante CLG ou simplesmente *Curso*, consagra Saussure, posteriormente a sua morte, o posto de fundador da Lingüística Moderna, uma vez ter sido

ele o responsável pelo que se chama de “corte epistemológico”, isto é, pela delimitação do objeto de estudo da Lingüística, a saber: a língua, concebida como “um sistema que conhece somente a sua ordem própria” (SAUSSURE, 1975, p. 31).

Saussure apresenta a necessidade de delimitar o estudo da Lingüística, uma vez que a linguagem, para ele, é vasta e objeto de tantas outras ciências como a Psicologia e a Antropologia. Por isso, Saussure toma a “*língua como norma de todas as manifestações de linguagem*” (SAUSSURE, 1975, p.16). Ainda, segundo o autor, “é a língua que faz a unidade da linguagem” (idem, p. 18). A *língua é social*, pois só existe na coletividade:

“[...] um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à 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” (CLG, p. 21).

A *fala* tem caráter *individual* e heterogêneo e, para Saussure, ocupa lugar secundário no estudo da linguagem.

A língua é, para Saussure, de natureza homogênea, um sistema de signos onde, de essencial só existe a união do conceito e da imagem acústica. Os signos lingüísticos são psíquicos, mas não são abstrações. São associações ratificadas no cérebro dos sujeitos falantes. A língua é vista como produto de heranças sociais, ou seja, ela é passível de transmissão, mas é também única em cada estado, na medida em que para o sujeito falante, não importa o passado da língua.

Ao delimitar a língua enquanto um sistema de signos que conhece somente sua ordem própria, Saussure *idealiza* que a língua é estável e imutável num dado momento histórico. Já a fala, heterogênea e sujeita a alterações, não formando sistema de signos regulares entre si. Será a partir desse reconhecimento que a lingüística inaugurada por Saussure poderá se estabelecer como disciplina *autônoma*, em medida que todos os seus elementos constitutivos só podem ser apreendidos no interior do sistema que os enforma.

Nenhum fato externo a essa ordem pode explicar-lhe o funcionamento. Como resume Benveniste

[...] a língua forma um *sistema*. [...] Da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, a língua é um arranjo sistemático de partes. Compõem-se de elementos formais articulados em combinações variáveis, segundo certos princípios de *estrutura* (1995 p. 22).

A língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza seus efeitos. A fala, por sua vez, é necessária para que a língua se estabeleça e evolua. Assim, embora absolutamente distintas, Saussure afirma que língua e a fala são ligadas por uma interdependência.

Sobre a interdependência entre língua e fala na área da Aquisição de Linguagem, Saussure aponta que “[...] é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências [...]” (1975, p.27). Partindo dessa afirmação de Saussure é possível concluir que, para o autor, a língua tomada em âmbito social *precede* o sujeito enquanto falante individual de sua língua materna. Essa precedência do sistema em relação ao sujeito falante, como veremos adiante, desloca a concepção de *sujeito* na medida em que, diante da língua, o falante não pode intervir em seu funcionamento: “o signo escapa sempre, em certa medida, à vontade individual ou social, estando nisso o seu caráter essencial” (idem, p.25). No âmbito da área da Aquisição de Linguagem, dirá De Lemos que o indivíduo excluído, de Saussure, é posterior à língua e a ela se submete, isto é, deixa de ser “causa” para ser “efeito” da língua, o que faz dele *sujeito*, sujeito que se define quanto à sua *posição* em relação à língua (DE LEMOS, 1995). (DE LEMOS, Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, dez. 1995).

Ao tomar a língua como um sistema de *signos*, cabe a Saussure definir a natureza do signo lingüístico, o que faz, caracterizando-o como se fosse a união de duas faces

distintas que se reclamam: a imagem acústica, por ele nomeada de significante, e o conceito, o significado.

Ao tratar da natureza do signo lingüístico, Saussure propõe dois princípios: o da arbitrariedade do *signo* e o da linearidade do *significante*. A arbitrariedade é a característica que define a relação entre significante e significado como sendo imotivada. Não há vínculo natural entre os dois. A relação deles é estabelecida por convenção pela massa falante. Da mesma maneira, assinala Saussure ser esse princípio que domina o funcionamento da escrita, tema para nos ocuparemos mais detidamente nessa dissertação:

“[...] A linguagem e a *escritura* não são baseadas numa relação natural das coisas. Não há relação alguma, em momento algum, entre certo som sibilante e a forma da letra S e, do mesmo modo, não é mais difícil à palavra *cow* do que à palavra *vacca* designar uma vaca.” (SAUSSURE, 2004, p.181. grifo meu).

O princípio da linearidade é, como diz Paveau e Sarfati (2006), menos claro, exposto rapidamente e sem exemplos ou metáforas. Trata-se nesse caso de um princípio que rege apenas o *significante*, ao contrário do outro que diz respeito ao *signo lingüístico*. Esse princípio diz respeito à dimensão *temporal* do significante que se apresenta em *cadeias* sonoras e possibilitam a segmentação. “Se podemos recortar as palavras em frases, isso é uma consequência desse princípio” (SAUSSURE *apud* PAVEAU e SARFATI, 2006, p. 76). Saussure para exemplificar faz uma referência à *escrita* como instância que dá visibilidade gráfica à linearidade do significante. Concluem os autores: “A linearidade do significante é [...] uma condição necessária para a segmentação dos encadeamentos da língua em unidades interpretáveis, o que a arbitrariedade sozinha não permitiria (PAVEAU e SARFATI, 2006, p.76)”.

A inclusão da dimensão *temporal* no que se refere ao princípio da linearidade do significante permite que voltemos a falar no *sujeito falante*, não mais como o sujeito excluído no

âmbito da *fala*, onde segundo Saussure, “[...] dela o indivíduo é sempre senhor” (idem, p. 21), mas aquele que De Lemos aponta como “efeito da língua”. Como afirma M. T. Lemos (2002) “[...] incluir o tempo significa incluir o sujeito, porque a temporalidade só existe enquanto referida a uma experiência” (p. 93).

Para tentar pensar nesse aspecto da questão, isto é, a segmentação da cadeia linear a partir da inclusão de um sujeito, é necessário trazer um dado de nosso *corpus* que levanta questões intrigantes sobre a aquisição da escrita como lugar de emergência de um sujeito. Diferentemente do que propõe Ferreiro, parece difícil constatar no dado em questão, a tentativa consciente do sujeito de encontrar soluções para escrita.

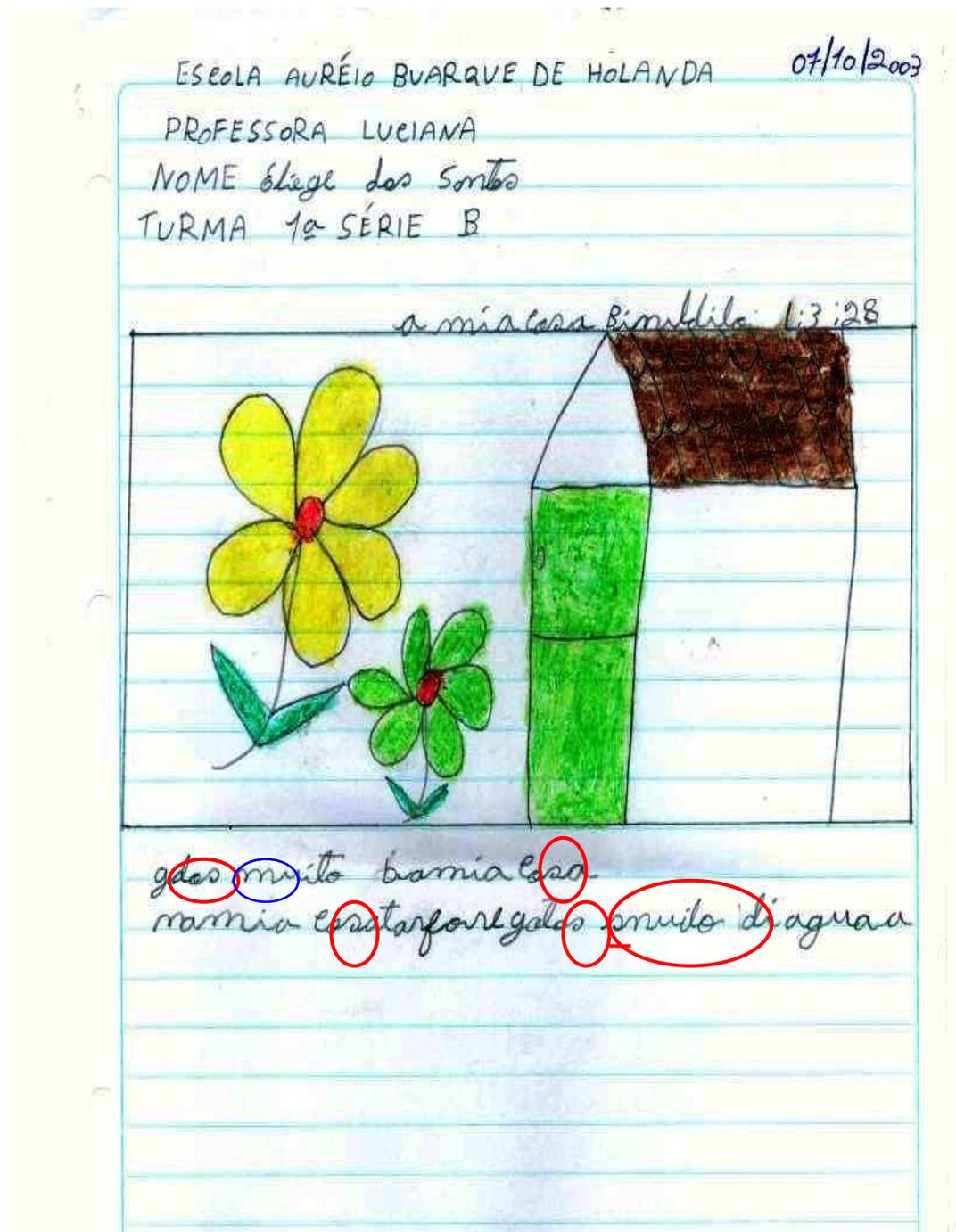


Ilustração 6

Para o texto acima, a aluna informou tratar-se de:

A minha casa Benedito 1:3: 28 (a informação dos números refere-se ao endereço, embora não possa precisar de que forma).

Gosto muito da minha casa

Na minha casa tem flores Gosto muito de água

Analisando o dado acima é possível perceber a incidência do sinal gráfico que aparentemente remete a letra ‘s’ em lugares da escrita possíveis de estar, como em **casa**. Por outro lado, é intrigante observar que esse mesmo (?) ‘s’, ocorre de forma inesperada onde não caberia estar. Observem-se as palavras **gosto**, escrita como ‘gdos’ e ‘gotos’, e a palavra **muito** circulada de vermelho em que ocorre a presença de o que parece ser um ‘s’ inicial que se mescla com um ‘m’. A aluna, na primeira vez que escreve a palavra **muito**, o faz de forma ortograficamente correta e não faz a marca de ‘s’ (como mostra o círculo azul no dado). Diferentemente da segunda vez, quando tal marca inicia a palavra. Nesse momento de sua escrita, o que poderia ser considerado um ‘erro’, na realidade dá mostras de que a aluna está envolvida num processo de alienação à língua, ao seu funcionamento. Como foi dito, não há aqui uma tentativa de representação da fala pela escrita, uma vez que na palavra **muito** nenhum som possa remeter ao do ‘s’. Há sim, evidências de que o funcionamento simbólico da língua escrita se manifesta, sobrepondo-se à vontade consciente da autora do texto, que, ao entrar nesse jogo simbólico, é por ele capturada.

Por outro lado, não há igualmente nenhuma garantia de que a escrita “correta” de **casa** e **muito**, conforme assinalamos, corresponda ao alcance de uma estabilidade na relação entre pauta oral e escrita. Observa-se que são duas palavras que se registradas a partir da correspondência oralidade e escrita, levam muito regularmente a registros como “caza” e “muinto”, o que não ocorre aqui.

Da mesma forma, a segmentação de “a minha” (a mia) que aparece no título, não se repete nas ocorrências seguintes em que a aluna escreve “bamia”, para “da minha”, e “namia” para “na minha”.

Voltaremos aos dados de escrita de nosso *corpus* adiante, quando nos referirmos ao trabalho de De Lemos e ainda no momento em que, diante dos dados de escrita,

reafirmarmos o nosso compromisso com a ordem própria da língua, conforme Saussure, e sua articulação com o sujeito, conforme De Lemos.

Retornemos a Saussure. Como consequência da separação entre os domínios da linguagem, Saussure divide a Lingüística em Lingüística da língua e Lingüística da fala, e Lingüística Sincrônica e Lingüística Diacrônica. A Lingüística essencial para Saussure, que também é conhecida como Lingüística Interna e tem por objeto a língua, só pôde ser por ele concebida *sincronicamente*, ou seja, tomada num dado momento histórico, sem levar em consideração as mudanças ocorridas ao longo do tempo, já que a língua, por definição, possui um caráter homogêneo e imutável. Ao contrário da Lingüística Sincrônica, a Lingüística Diacrônica, por sua vez, aborda os estados sucessivos da língua ao longo do tempo.

Será a partir do ponto de vista sincrônico que Saussure avança em sua reflexão e subverte a sua teoria do signo ao atrelar a delimitação das unidades, os signos, à relação entre o sistema que as constitui e é simultaneamente por elas constituído. Ou seja, as unidades nem o sistema são preexistentes à relação. Será a noção de valor que dará à lingüística saussuriana sua forma mais original e que explica ser a ele atribuído o título de pai da lingüística moderna, ou como afirma Silveira citando Gadet & Pêcheux:

“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, é 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.” (Gadet & Pêcheux *apud* SILVEIRA, 2002 p.41)

Para Saussure, o *valor do signo lingüístico* é relativo e diferencial, por isso o signo é considerado arbitrário. O valor lingüístico se dá pela diferença, ou seja, o conteúdo de um signo lingüístico é definido negativamente, sendo ele aquilo que outros não são. O valor de cada termo do sistema está determinado pelos termos que o rodeiam. Uma vez

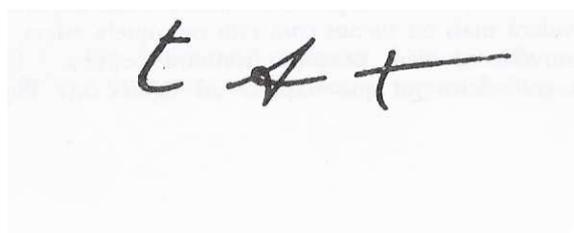
aceita a noção de valor do signo lingüístico, é incompatível tomar unidades isoladas conferindo a elas valores positivos.

Esta última característica definidora da língua toca muito diretamente as questões que concernem o presente trabalho, isto é, as práticas de alfabetização nas quais as letras são isoladamente apresentadas aos alunos.¹⁶ É ilustrativo que tenha sido precisamente no capítulo dedicado ao Valor Lingüístico que Saussure afirme:

Como se comprova existir idêntico estado de coisas nesse outro sistema de signos que é a escrita, nós o tomaremos como termo de comparação para esclarecer toda a questão. De fato;

1º. Os signos da escrita são arbitrários; não existe nenhuma relação entre a letra, puramente negativa e diferencial; assim, a mesma pessoa pode escrever *t* e o som que ela designa;

2º. O valor das letras é algo individual; assim sendo a mesma pessoa pode escrever *t* com variantes tais como:



O essencial é que este signo não se confunda em sua escrita, com o do *l*, do *d* etc.

3º. Os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras. Esse caráter, sem ser idêntico ao segundo, está estreitamente ligado a ele, pois ambos dependem do primeiro. Como o signo gráfico é arbitrário, sua forma só tem importância dentre dos limites impostos pelo sistema;

4º. O meio de produção do signo é totalmente indiferente, pois não importa ao sistema (isso se deduz também da primeira característica). Caso as letras sejam escritas por alguém em branco, preto, alto ou baixo relevo, com uma pena ou com um cinzel, isso não tem importância para a significação. (CLG, pp. 138-139).

¹⁶ Questão abordada no Capítulo 1.

Outra dicotomia apresentada no *CLG* diz respeito às Relações Sintagmáticas e Associativas. Saussure coloca as relações sintagmáticas como aquelas que acontecem no eixo do sintagma, um elemento tem seu valor em contraste a outro que o sucede ou o precede na cadeia a serviço de uma forma. As relações associativas ocorrem entre elementos lingüísticos que podem ocupar o mesmo lugar no eixo associativo e se associam na memória do falante, sendo opositiva a distinção entre esses elementos.¹⁷ O sujeito, no entanto, surge como ponto de vista sincrônico.

Já que podemos afirmar, como fizemos anteriormente, que Saussure inaugura a lingüística moderna, deve-se considerar que o seu corte epistemológico não atinge exclusivamente a natureza da linguagem, mas incide de forma decisiva sobre as formas de conceber o sujeito, tema que nos interessa particularmente nesse trabalho, uma vez que não é possível excluir do campo da aquisição de linguagem, oral ou escrita, o sujeito e sua relação com a linguagem. O que se coloca como questão primeira diz respeito à natureza atribuída a um e a outro e a forma de articulação entre eles.

Para delimitar o objeto da lingüística, Saussure, como vimos, é levado a *excluir* o sujeito falante, na medida em que este não pode fazer valer a sua vontade individual no que diz respeito à língua, conclui Gadet.

Saussure mostra que o homem não é senhor de sua língua. Ao questionar as evidências gramaticais e a maneira pela qual elas funcionam para o sujeito falante, Saussure contribui para tirar a reflexão sobre a linguagem das evidências empíricas; ao estudar a língua como objeto abstrato, um sistema cujas forças são exteriores ao mesmo tempo ao indivíduo e à realidade física, a teoria saussuriana produziu um efeito de desconstrução do sujeito psicológico livre e consciente que reinava na reflexão da filosofia e das ciências humanas nascentes, no final do século XIX. (GADET *apud* PAVEAU e SARFATI, 2006, P. 63).

¹⁷ Roman Jakobson se utiliza às 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 seguir esse trabalho específico de Jakobson será abordado como elemento de apoio para a análise de alguns dados, juntamente com as reflexões de De Lemos surgidas a partir de sua leitura do referido texto de Jakobson, nomeado “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia” (ANO).

A mencionada “*desconstrução* do chamado sujeito psicológico” não se fará sem problemas para a própria Lingüística. A esse respeito é ilustrativo um texto de Pêcheux que da mesma forma faz referência a desconstrução, desta feita, a desconstrução do que autoriza a própria possibilidade de se conceber a área da lingüística como área autônoma.

É bem verdade que a noção de língua, tal qual Saussure definiu e De Lemos reconheceu, até mesmo na Lingüística encontra recusas, no sentido de não se aplicar para os lingüistas que trabalham com perspectivas que não prescindam da presença daquilo que é externo à língua numa posição de decisão, ou seja, perspectivas que considerem o externo como determinante do que ocorre com os fenômenos lingüísticos¹⁸.

Pêcheux, em *Sobre a (des)construção das Teorias Lingüísticas* (1998), realiza uma análise das teorias lingüísticas e, a partir da consideração do equívoco como constitutivo da linguagem, defende que a pesquisa lingüística deve construir procedimentos capazes de abordar este ‘fato estrutural implicado pela ordem simbólica’. Segundo M. T. Lemos,

“[Pêcheux] usa o termo [desconstrução] para designar o apagamento daquilo que [...] torna possível a Lingüística como ciência: isto é, o reconhecimento de uma ordem própria da língua, irreduzível a qualquer outra instância, seja ela social, psicológica, biológica, histórica, pragmática, etc. [...]” (LEMOS, 2002, p.24).

Por meio de uma apresentação de forma cronológica, Pêcheux inicia a história epistemológica da Lingüística a partir do nome de Saussure, em relação ao qual as teorias produzem *afastamentos* e *retornos*, e segue até os anos 80, década em que escreveu seu texto. O ponto inaugural da lingüística, a partir do qual o próprio da língua é reconhecido por Saussure, permanece *evanescente* e “[...] a ruptura por ele suposta *nunca é efetuada* [...]”. Continua o autor afirmando: “Com efeito, o evento/advento da ciência lingüística [...] não parou, desde a origem, de se negar através de uma alternância de *diásporas* reais e

¹⁸ Lingüística Aplicada, Sociolingüística, Análise do Discurso, por exemplo.

de *reunificações* enganadoras [...]” (PÊCHEUX, 1998, p. 9). Conforme analisa M.T. Lemos,

Pêcheux mostra que há razões – razões estruturais – para que essa dívida [para com Saussure] não seja reconhecida, ou melhor, que no lugar desse reconhecimento tenhamos a formação de um núcleo insensível. Entendemos que para Pêcheux a dificuldade desse reconhecimento está no nível de uma verdadeira resistência à lingüística (2002, p. 31).

Nos anos 20, segundo o autor, ocorre a primeira diáspora em que a Lingüística saussuriana sofrerá uma espécie de “difração epistemológica”, vagando do círculo Moscou aos de Praga, Viena e Copenhague, recebendo “[...] diferentes interpretações sociologistas, logicistas ou psicologistas” (PÊCHEUX, 1998, p. 10).

Sobre os anos 50, Pêcheux fala de uma aparente unificação (não só da Lingüística em si, mas de sua ligação com outras tantas ciências). Essa unificação se deu, segundo o referido autor, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento industrial do pós-guerra acontecia. A **necessidade de comunicação** abriu caminho para uma série de projetos em diferentes áreas, como a Engenharia, a Matemática, a Cibernética, todas sendo interligadas pela Lingüística, uma vez que a linguagem era questão fundamental nessa **necessidade de comunicação**. A noção de comunicação como regulação funcional controlada dava à Lingüística um caráter funcional, e incidia em sua direção o foco de ciência mestra nesse projeto interdisciplinar. “[...] do funcionalismo de Martinet às teorias behavioristas da comunicação, o pensamento de Saussure se estende até o estruturalismo de Bloomfield” (idem, p.10).

No período de 1960-75, na cronologia do autor, aconteceu um esfacelamento em torno das ‘certezas científicas do positivismo bio-psico-funcional’, por conta do surgimento de um conceito de ordem do simbólico que abalavam essas certezas, tais como metáfora e metonímia, cadeia significante, efeito de sentidos, etc., e abriam espaço para questionar a articulação biossocial, que excluía o simbólico em detrimento do sujeito

psicológico, ou seja, o sujeito consciente e dominante de suas ações. Mas Pêcheux denomina esse momento como ‘revolução abortada dos anos 60’ porque na França, onde o movimento teve início depois de Maio de 68, a reviravolta ideológica se deu, dando fim ao Lacanismo, e no qual se iniciou a grande crise do Marxismo, a Lingüística sofreu uma ‘reconfiguração’ de seu dispositivo de embasamentos epistemológicos. Conclui o autor a respeito da década “[...] o evento estruturalista [...] teve apenas poucos ou nenhum efeito sobre o desenvolvimento efetivo da Lingüística após 1960, e da GGT [Gramática Gerativa Transformacional] em particular” (idem, p. 21).

Sobre o início dos anos 80 (note-se que o texto do autor é de 1982), anuncia-se uma nova unificação em torno da recusa ao formalismo:

“[...] a formação entre os lingüistas, de um largo consenso anti-saussuriano e anti-chomskiano, repousando na idéia (simples, porém eficaz!) de que a Lingüística formal – e a pesquisa sobre os formalismos sintáticos em particular – é falaciosa e inútil, e que é mais do que urgente se ocupar de outra coisa”. (1998, p.13).

Nesse mesmo período, paradoxalmente, acontece uma boa aceitação dos trabalhos estruturalistas de Lacan, Derrida, Foucault na Alemanha, Inglaterra, EUA. Mas na França, além de uma negação ao que Pêcheux chamou de revolução cultural abortada, havia um movimento de retaliação ao estruturalismo, e Pêcheux chama a atenção para um risco que essa retaliação trazia – de seguir uma linha ideologicamente dominante e tomar seu discurso como verdade absoluta, tornando-o senso comum e, por conseguinte.

“fato de natureza psico-biológica, anterior a qualquer ordem simbólica, e independente dela [...] Sob a pressão de uma espécie de populismo da urgência, o desejo de pedagogias e de tecnologias eficazes renasce, contornando o fato estrutural da castração simbólica, e soldando novamente o bloco biossocial do animal-humanidade” (1998, , p.19).

Pêcheux diz com isso que há um grande risco de acontecer assim um retorno ao psicologismo e a biologia (‘com um esforço consciente, podemos usar nossos conhecimentos dos procedimentos instintivos a fim de dominá-los’), mas há algo mais: a conjuntura é outra. Há agora a evolução tecnológica, desenvolvimento de pesquisa biomédica (genética e neurofisiologia) e a aparente aceitação do empirismo lógico pela pesquisa filosófica francesa, fatores que contribuem incisivamente para a formação de uma nova aliança onde só há lugar para a Lingüística que “aceitar tratar o simbólico como sinal e a linguagem como instrumento”, ou seja, reconhecer a Psicologia como nova ciência piloto. Segundo Pêcheux, essa Lingüística existe e é baseada nos pressupostos chomskianos de acordo com os quais a língua é um órgão mental e que, por conseqüência, a Lingüística é um ramo da Psicologia. Com essa concepção de Lingüística, o simbólico é descartado e o gênero humano curado da “inqualificável ferida que podia constituir a suposição de que a língua, ou qualquer coisa dela escapa-lhe” (idem, p.21).

É interessante observar que durante esse período – década de 80 – no Brasil, acontecia uma repercussão de grandes proporções do trabalho de Emília Ferreiro nos estudos de alfabetização. Levado para o campo da alfabetização de adultos vemos o método de Freire para tratar especificamente do fazer das salas de aula ser substituído pelas hipóteses cognitivas desta autora, não obstante o fato de que seus estágios fossem estabelecidos para dar conta da formação de estruturas cognitivas infantis. A urgência do aluno em ler, conforme discutimos no primeiro capítulo, é transformada no que Pêcheux chama de “uma espécie de populismo da urgência, o desejo de pedagogias e de tecnologias eficazes”, contornando “o fato estrutural da castração simbólica, e soldando o bloco biossocial do animal-humanidade” (idem, p.19). Sua linha de pesquisa dava o ‘ar de cientificidade’ mencionado por Pêcheux pelo reconhecido retorno ao ‘psicologismo’ ao incluir um sujeito psicológico e a linguagem sob seu controle. Se Freire é lembrado,

apaga-se o lugar em que ele havia deslocado o adulto, em função de sua situação sócio-histórica, enquanto sujeito afetado na sua relação com a palavra escrita, restando somente lugar para um cérebro comum, capaz de proceder a análises e construir hipóteses. É interessante observar ainda que o que em Freire deslocava o tratamento comum da alfabetização de adulto e de criança, em função do reconhecimento de uma relação própria do adulto com a escrita, com Ferreiro as diferenças se apagam para surgir um único e mesmo organismo.

Voltemos ao texto de Pêcheux. Segundo M. T. Lemos (2002), Benveniste é o grande homenageado. Será a partir de citações do texto *Saussure após meio século* (BENVENISTE, 1995) que Pêcheux nomeará as diferentes partes de seu texto, chamando a atenção a cada instante para a afirmação que faz Benveniste no referido texto “Abarcando com o olhar esse meio século já decorrido, podemos dizer que Saussure certamente cumpriu seu destino” (BENVENISTE apud PÊCHEUX, 1998, p. 8). Segundo Pêcheux,

“A frase de Benveniste é uma agulhada no corpo acadêmico da ciência lingüística dos anos 80; vinte anos depois, ela toca em qualquer lingüista [...] a ferida aparentemente insensível: o ponto inaugural da Lingüística enquanto disciplina autônoma” (1998 p. 8-9).

Afirma M.T. Lemos que a homenagem destaca uma posição ética em razão da fidelidade de Benveniste, não à pessoa, mas à obra de Saussure, ao que se reconhece como “ponto inaugural da Lingüística”, isto é, determinar “onde está o próprio da língua”. A autora faz essa constatação ancorada na citação feita por Pêcheux em seu texto:

“Dentro disso que pertence à ‘língua’, [Saussure] pressente certas propriedades que não encontra em nenhum outro lugar. Ao que quer que ele [Saussure] a compare, a língua aparece sempre como alguma coisa diferente. [...]” (BENVENISTE *apud* LEMOS, 2002, p. 25).

É igualmente possível reconhecer a homenagem ao autor e o seu compromisso com a ordem da língua, conforme Saussure, na crítica que faz Pêcheux à Lingüística que “aceita tratar o simbólico como *senal* e a linguagem como *instrumento*”. São exemplares da crítica a essa posição dois textos clássicos de Benveniste: *Comunicação animal e linguagem humana* e *Da subjetividade na linguagem*, ambos reunidos no primeiro volume de *Problemas de Lingüística Geral*, publicado em 1966.

A respeito da publicação desta obra, afirma LECHT (2002) que “Benveniste tornou-se figura importante na evolução da tendência estruturalista nas ciências sociais e humanidades” e, numa referência indireta ao primeiro texto diz

Lacan [...] reconhece em seus *Écrits* que é Benveniste quem desfere um golpe mortal na interpretação behaviorista com o *insight* de que, ao contrário da comunicação das abelhas, a linguagem humana não é um simples sistema de estímulo/resposta (LECHT, 2002, p. 56).

Ao propor uma reflexão sobre a linguagem, Benveniste nos diz que tratar a linguagem como um instrumento de comunicação é por em oposição homem x natureza. A linguagem está, de acordo com Benveniste, na natureza do homem, que não a fabricou. Homem e linguagem não se separam:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, constituinte do ego. [...] (BENVENISTE, 1991).

A subjetividade na Lingüística proposta por Benveniste nos autoriza a refletir sobre um sujeito intrinsecamente ligado à língua. Não mais um sujeito psicológico, mas, como dissemos no início a partir de De Lemos, um sujeito efeito da língua. A referência à posição ética de Benveniste em relação ao corte saussuriano, conforme discutido acima,

nos permite buscar um lugar para a reflexão sobre a alfabetização de adultos, encarada como um fenômeno de ordem Lingüística, que procura articular as concepções de língua e sujeito numa perspectiva que, mais que descrever, busca explicar como se dá a aquisição da linguagem e escrita. Para dar prosseguimento a nossa reflexão, adiante discutiremos o trabalho de De Lemos no campo da Aquisição da Linguagem.

2. *Aquisição da Linguagem e a perspectiva de Cláudia de Lemos.*

De Lemos (2003, 2005, 2006 e outros), no campo da Aquisição de Linguagem, traz o reconhecimento do que Saussure chamou de ordem própria da língua, e está em todas as suas reflexões, comprometida com a fala da criança, uma vez que seu estudo é sobre a aquisição da língua materna e sobre mudança na fala da criança, que passa de *infans* a falante.

A relação sujeito X língua é possível e fundamental em sua teorização e esse comprometimento, então, está ligado ao que de heterogêneo e singular há na fala da criança, àquilo que não pode ser incluído pela análise lingüística, mas que não deixa de ser da *língua*. Nessa perspectiva, a Aquisição de Linguagem permite a problematização dos conceitos de língua e de sujeito de forma contrária àquela abordada no primeiro capítulo, como será visto nas próximas linhas, e que mais satisfatoriamente atendeu aos apelos oriundos dos dados, no sentido de extrapolar uma relação direta e de domínio de uma parte sobre outra.

Como foi mencionado no final do capítulo anterior, o objetivo deste segundo capítulo é fazer uma exposição sobre a reflexão teórica adotada para análise dos dados que serão apresentados no terceiro capítulo. Mais que expor a teoria que os dados ilustram,

contudo, deve ser apresentada aqui uma justificativa teórica para a não submissão à ‘*teoria psicogenética*’ da alfabetização de adultos. Ao contrário da noção de sujeito e objeto de conhecimento observados nos trabalhos de Freire e Ferreiros, Claudia de Lemos vai, no decorrer de sua pesquisa, redefinindo a natureza de língua e sujeito, o que será visto com mais profundidade adiante.

Conforme M. T. Lemos (2004), a hipótese sociointeracionista de Cláudia de Lemos, criada no Brasil, fora do circuito Europa-EUA, foi um empreendimento ambicioso em torno do qual se montou um grupo de pesquisa – Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL da UNICAMP – que produziu uma série de teses e dissertações, podendo-se falar até numa literatura sociointeracionista.¹⁹ Essa posição geográfica ‘marginal’ foi alinhada por De Lemos à marginalidade que os estudos de Aquisição de Linguagem têm em relação à teoria lingüística.

Talvez seja dessa marginalidade [dos estudos em aquisição de linguagem] e da outra – daquela que nos tem destinado à geografia político-econômica e cuja versão positiva é ambição de certa independência crítica ao que-se-faz-lá-fora, que advém a originalidade dessa pequena coletânea [de artigos]. (DE LEMOS, 1985, *apud* M. T. LEMOS 2004, pp. 185-190).

A impossibilidade de fazer da fala da criança um objeto lingüístico, conforme M. T. Lemos, estaria no fato de que a Lingüística ofereceria para análise dessa fala as categorias do sistema lingüístico (da língua), barrando a possibilidade de dar conta do caráter heterogêneo dessa fala via descrição lingüística. Contudo, afetada pela releitura que Lacan fez de trabalhos de Saussure e Jakobson, De Lemos busca incluir o sujeito nas reflexões com a língua e assume um compromisso com a chamada ordem própria da

¹⁹ É importante observar que o termo sociointeracionista é empregado para se referir ao trabalho de De Lemos, mas não deve ser confundido com a proposta interacionista de Vygotski nem com a construtivista de Piaget.

língua, noção saussuriana imprescindível à mudança no conceito de sujeito. Em outras palavras, mesmo tratando da aquisição da linguagem em crianças, ao articular uma relação entre linguagem e sujeito, esta autora aponta para uma possibilidade de considerar as relações do sujeito jovem e adulto e suas relações subjetivas com a escrita, ponto que interessa a esse trabalho, particularmente.

Em busca de respostas para sua questão, mantendo o compromisso com a fala da criança e com a ordem própria da língua, a autora, ao longo de seu trabalho, apresenta reflexões e proposições que embasam pesquisadores ligados a áreas onde comparece o que é de heterogêneo e “irregular” na língua, ou seja, em casos de aquisição de linguagem e também patologias. O que será apresentado a seguir, decerto, não corresponde à complexidade da reflexão da autora, por exceder os limites deste trabalho e por já existir publicação acadêmica neste sentido²⁰; visa tão somente mencionar pontos que darão luz à análise dos dados que formam o *corpus* desta pesquisa na tentativa de refletir sobre o processo de aquisição da escrita de jovens e adultos.

3. Língua e sujeito: uma relação possível.

Partindo de um retorno à obra de Saussure, De Lemos (1995b) questiona a dicotomia língua/fala a fim de comprovar a possibilidade de mantendo o compromisso com a noção de ordem própria da língua, tratar de um sujeito em relação com a língua e, para tanto, se vale da releitura que Lacan faz de Saussure. Conforme a autora: “Esse

²⁰ Um percurso histórico da área da Aquisição de Linguagem pode ser encontrado em Lemos, M. T. (2002), onde comparece em detalhes o trabalho de Cláudia de Lemos.

retorno [...] é o da lingüística que, afetada por esta leitura [feita por Lacan], se pergunta: ‘Quem é o Saussure de que fala Lacan?’ Ou ‘Quem é o Saussure por quem fala Lacan?’ (CLG pp. 41-42)”.²¹

Para tentar responder a essas indagações, De Lemos aponta que a divisão entre Lingüística Interna e Lingüística Externa, tendo como princípio a noção de língua como ‘um sistema que conhece somente sua ordem própria’ (CLG, p.31), poderia significar um efeito de exclusão do que seja externo a esse sistema e, portanto, uma exclusão do social e do individual, do físico (substância fônica) e do psicológico. Porém, aponta De Lemos, o próprio Saussure, ao tratar da delimitação das entidades concretas da cadeia fônica, apela para as significações, o que significa dizer que, para acontecer à delimitação das unidades da cadeia fônica (‘língua?’), questiona De Lemos), ou seja, na cadeia de significantes, há que se conhecer o conceito (significações, significado) e, para conhecer o significado, há que se estar no funcionamento, na língua. Quem delimita, portanto, as unidades senão o sujeito a ela/nela alienado? Aqui está uma leitura possível de Saussure que o contrapõe a ele mesmo, conclui a autora, e vai além, pois possibilita tratar, a partir do próprio Saussure, a relação entre língua e sujeito, dissolvendo assim, as dicotomias língua/fala, Lingüística Interna/Externa. Essa possibilidade de leitura, contudo, não permite desfazer a noção de língua tal qual definida por Saussure, pois para delimitar unidades, o sujeito só o faz mediante um submetimento ao funcionamento da língua. Como diz o próprio Saussure,

Quando ouvimos uma língua desconhecida, somos incapazes de dizer como a seqüência de sons deve ser analisada; é que essa análise se torna impossível se levar em conta somente o aspecto fônico do fenômeno lingüístico.²¹ Mas quando sabemos que significado e que papel cumpre atribuir a cada parte da seqüência, vemos então tais partes se depreenderem umas das outras, e a fita

²¹ Com essa afirmação de Saussure, chega-se à dedução de que, como já foi dito, a língua é de uma materialidade imperceptível aos sentidos, não está no mundo.

amorfa partir-se me fragmentos; ora, essa análise nada tem de material. (CLG, p. 120).

De Lemos chama atenção ainda para a natureza desse sujeito: “antes que portador de uma significação prévia ou externa à língua, [o sujeito] já a habita e é a própria tesoura” (1995b p.48) Ao conceber, partindo de Saussure, a cadeia fônica (‘ língua? ’) como uma linha, uma tira contínua, De Lemos chama de “tesoura” aquele que delimita as unidades da cadeia, ou seja, “corta a linha”. Para a autora, não são as significações as tesouras, e sim o sujeito que habita a língua. Para a autora, a releitura que Lacan faz de Saussure salva a teoria do valor, pois submete “a significação ao valor como relação entre significantes, deslocando-a [a significação] para a relação entre sujeito e significante” (*op. cit.* p.51). É possível afirmar que essa visão lacaniana do CLG abriu caminho para De Lemos aprofundar sua discussão sobre aquisição de linguagem, assumindo primordialmente o compromisso com a fala da criança sem, contudo, abrir mão do que funda a Lingüística Moderna, ou seja, a noção saussuriana de língua. Trata-se, portanto, no campo da aquisição de linguagem, de um movimento na contramão daquilo que Pêcheux assinala ocorrer na lingüística, ou seja, a negação daquilo que torna possível a lingüística como ciência. Nesse sentido ainda, é possível entender a insistente afirmação de De Lemos de que, no campo da Aquisição de Linguagem, mantém seu lugar de *lingüista*, afastando-se dos estudos da *psicologia* sociointeracionista.

Interessada no *sujeito em constituição*, como já foi dito, De Lemos propõe uma formulação para explicar como se dá à emergência da sintaxe da língua²² (sua estrutura

²² A esse respeito, cabe uma menção a **Chomsky**, o qual em nenhum trabalho sobre *Aquisição de Linguagem* deveria deixar de fazer, uma vez que o autor “abriu caminho” para a fundação dessa área de estudos. Chomsky, tal como Saussure, entende ser a língua independente de qualquer outro fator. No final da década de 50, quando o behaviorismo era o estudo dominante no recém inaugurado campo da Psicolingüística, Chomsky lançou a hipótese inatista, segundo a qual a linguagem seria uma característica específica da espécie humana e uma dotação genética, e não um conjunto de comportamentos verbais. Esta hipótese busca dar conta da impossibilidade de acesso direto da criança às estruturas sintáticas da língua de sua comunidade. Para tanto propõe que o ser humano salvo em casos de patologia, nasce com uma gramática universal – estado inicial (So) – e, após exposição ao *input* lingüístico de sua comunidade,

interna) na fala da criança. Tal formulação se contrapõe à noção de desenvolvimento presente nas teorias psicológicas que tratam da linguagem. Ao justificar essa contraposição, De Lemos (2006) diz que a linguagem não se ajusta à concepção de “objeto que pode ser parcelado ou cujas propriedades podem ser acessadas por uma série ordenada de processos reorganizacionais” (*op. cit.* p. 21). Mais adiante insiste a autora: “[...] é mesmo impossível conceber a linguagem como objeto de conhecimento a ser adquirido pela criança como sujeito epistêmico, cujas propriedades perceptuais e cognitivas precedem e determinam sua aproximação com a linguagem” (*op. cit.* p. 27). Uma das razões dessa não adequação, de acordo com a autora, seria a aquisição da sintaxe, uma vez que a sintaxe não pode ser ‘apreendida’ em etapas. Mas como explicar a mudança na fala da criança, e no caso deste trabalho, a mudança na escrita do adulto em momento de alfabetização, sem apelar para o desenvolvimento? De Lemos encontra em Saussure o suporte necessário para responder a essa questão. Diz a autora, com Saussure, que

[...] assumir o ponto de vista do falante significa assumir o ponto de vista do sincrônico como o que permite apreender a relação do falante com sua língua. Ao mesmo tempo, o ponto de vista sincrônico aponta para a exigência de explicação de um funcionamento sistêmico que possa responder pela obliteração dos eventos históricos que dão origem a mudanças que fazem emergir os estados particulares de língua experimentados pelo falante (DE LEMOS, 2006, p. 26).

Para De Lemos, essa obliteração que põe a mudança em movimento (seja ela de eventos singulares ou dos processos de identificação social) não pode ser explicada sem que se considere *la langue* um sistema de relações (teoria do valor).

apresenta, sob a forma de conhecimento, as estruturas sintáticas específicas dessa língua – estado estável (Ss). Chomsky, na verdade, trata como instantânea a passagem de estado inicial e estado estável da língua no indivíduo da espécie, uma vez que essa passagem não interessa ao seu modelo teórico. A linguagem seria adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente. De acordo com os princípios chomskianos, a aquisição de linguagem não depende, necessariamente, de outros módulos cognitivos, muito menos de interação social. Como é possível observar, as postulações de Chomsky recusam mordazmente à possibilidade de encarar a aquisição de linguagem nos moldes behavioristas ou desenvolvimentistas.

Ao tratar da **mudança** – agora na fala da criança, ainda com referência a Saussure, a autora aponta ‘condições permanentes’ presente no instante da origem da linguagem, que são:

- O ato do falante como lugar em que emerge a diferença;
- Os processos através dos quais o falante é identificado e se identifica com o outro, cuja alteridade é obliterada em favor de um assemelhamento, obliteração essa que incide sobre diferenças lingüísticas;
- *La langue* como sistema de relações internas, que oblitera tanto a cena ou ato individual quanto a semelhança como efeito de processos de identificação.

Afirma ainda a autora:

É a linguagem, ou melhor, *le langage* – e nela está 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 *le langage*, atravessada e significada como é pela *parole* do outro, matriz de sua identificação como semelhante – e membro da comunidade lingüística 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 *le langage* não é concebível como dirigida nem a um estado final de conhecimento lingüístico, nem a uma posição subjetiva como mero produto dos processos de identificação associáveis à fala do outro. (DE LEMOS, 2006 p. 27).

Em lugar da refutada noção de desenvolvimento da linguagem, para explicar a **mudança** na fala da criança a autora apela para o processo de subjetivação do falante e às posições que este ocupa na estrutura da língua. Antes de falarmos diretamente da sua proposta para mudança na estrutura, voltaremos a um dos conceitos primordiais de De Lemos, isto é, ao conceito de *especularidade* ou *espelhamento*. Será esse conceito que

permitirá à autora um avanço em sua elaboração teórica no campo da aquisição “pelo fato de ter dado uma resposta à impossibilidade de acesso direto da criança ao dado lingüístico, ponto nevrálgico nos estudos da área” (FARIA 1997, p.72). Este conceito, junto com os de *complementaridade* e *reciprocidade* estiveram inicialmente presentes nos trabalhos da autora, na elaboração da noção de *processos dialógicos*. Inicialmente o projeto da autora era, por meio do processo dialógico, dar um estatuto à conexão de natureza lingüística que a interação entre a fala da criança e a fala do adulto (na figura da mãe). Nesse seu momento teórico, De Lemos trouxe a concepção de diálogo como unidade de análise e também, baseada em diálogos como os que seguem, a elaboração dos então denominados ‘processos constitutivos do diálogo e aquisição de linguagem’. Por conta disso, será retomada a seguir a noção de especularidade que foi mencionada no início deste tópico.

Com a noção de *espelhamento*, De Lemos (1986a) busca abordar o fato de que na fala da criança comparece fragmentos de enunciados da mãe, mas esse reconhecimento vai além do caráter de imitação. Quando analisa o processo dialógico adulto-criança²³, a autora chama a atenção para o espelhamento entre turnos, isto é, a ‘imitação recíproca’, não só da fala da mãe pela criança, mas da fala da criança pela mãe, que oferece sua atividade como espelho para a criança e para si própria enquanto intérprete e interlocutora. À noção de espelho, De Lemos atribui o estatuto de um dos processos constitutivos do diálogo enquanto ‘matriz de significação’ e denomina tal estatuto **especularidade**. Para abordá-lo, reproduziremos um diálogo analisado por De Lemos.

Episódio 01 – Terminada a refeição, L. sentado no cadeirão, dá ‘mostras de impaciência (M – mãe, L – criança, turnos enumerados de um a quatro e a idade da

²³ Mais uma vez cabe ressaltar que o termo adulto está sendo empregado nesse momento para designar o falante constituído da língua em atividade dialógica com a criança, por sua vez, o sujeito em constituição. Não se refere, portanto, ao adulto não-alfabetizado, sujeito em constituição da língua escrita e foco da discussão desta dissertação.

criança segue em parênteses, sendo o número de ano seguido de ponto e vírgula e do número de meses).

1. M - **Quer** descer?
2. L - **qué**
3. M - Você quer **descer**?
4. L - decê.

(L: 1; 7)

Episódio 2 – (L. sentado no chão com brinquedos)

1. M - Você vai **brincar**?
2. L - hum
3. M – Hum?
4. L – **intá**
5. M – Do que você vai brincar?
6. L - **nenê/nenê**
7. M – **Nenê** ahm?
8. L – **nenê bintá**
9. M - **Nenê vai bintá?**
10. L – **é/nenê bintá.**

(L: 1; 9)

O processo de **especularidade** é definido pela autora “como presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe” (1986a, p.8) e pode ser ilustrado no Episódio 1, principalmente entre os turnos 3 e 4. Os outros dois processos, *complementaridade* e

*reciprocidade*²⁴, forma posteriormente ‘reduzidos a efeitos secundários’ ao processo de especularidade.

Por não ser possível especificar, nos limites deste trabalho, as implicações teóricas que fizeram De Lemos chegar a esse ponto, cabe apontar que o processo de especularidade, juntamente com outras noções, levou a autora a conceber uma possibilidade: os processos metafóricos e metonímicos (com releitura de Jakobson) como mecanismos capazes de dar conta do movimento que poderia dar lugar à mudança na fala da criança. Voltaremos a falar nesses processos no próximo capítulo. Com isso, De Lemos buscava fornecer uma alternativa à noção de desenvolvimento da linguagem e também com isso pôde ancorar, via Lacan, sua proposta à passagem do CLG que trata da teoria do valor, pois, com tal teoria, o conceito de sistema da língua assume um caráter de sistema de relações regido pela diferença, e não um sistema de unidades positivas em si. Dessarte, a especularidade, ou interação (relação dialógica entre turnos) encontra respaldo lingüístico e se distancia da Psicologia do Desenvolvimento.

Para apontar uma natureza concebida por De Lemos para o sujeito compatível com a noção saussuriana de língua, cito a própria autora:

O que a mim pareceu, então, coerente com essa autonomia e alteridade radical da língua foi dar a ela, à língua, a função de **captura**, entendida como estenograma ou abreviatura (sobre esse conceito metodológico, ver Milner 1989) de processos de subjetivação. Considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento lingüístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou. Esse além [...] caracteriza a mudança (1986a pp. 20-21).

²⁴ Complementaridade – quando a fala da criança da mãe é complementada pela fala da criança (vice-versa). Reciprocidade – quando a criança retoma o papel da mãe. No Episódio 2, a complementaridade aparece nos turnos 5 e 6 e a reciprocidade pode ser observada nos turnos 8, 9 e 10. Caso o leitor esteja interessado em análise detalhada dos episódios e dos conceitos de complementaridade e reciprocidade, indico De Lemos (2000).

É criada assim, a noção de sujeito-efeito de língua, que, capturado por ela/nela, passa a existir. Uma possível explicação para **as mudanças** mencionadas, dando continuidade as suas elaborações até aqui apresentadas, foi proposta por De Lemos como sendo **mudanças de posição** em uma *estrutura*, termo empregado pela autora para explicitar que ‘não há superação nenhuma das três posições, mas uma relação [entre elas], que 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.’²⁵

As reflexões de De Lemos apresentam um grande diferencial das demais correntes teóricas da Aquisição de Linguagem (AL) por apresentar esse reconhecimento da ordem própria da língua, e também se destaca por privilegiar o que os dados mostram e, partindo deles interrogar a teoria lingüística, ao invés de buscar dados que confirmem essas teorias. A inclusão do diálogo com unidade de análise²⁶, a tentativa de inclusão de um sujeito e o incisivo compromisso do caráter singular de sua entrada (do sujeito) no funcionamento da língua são as principais características dessa perspectiva, que serve de inspiração e ‘ancoradouro’ teórico para pesquisadoras como Maria Francisca Lier-de-Vitto, Rosa Attié Figueira, Glória Carvalho, Eliane Silveira, Sônia Borges, Núbia Faria, Lúcia Arantes, dentre as quais, destaco Borges (1995, 1997, 1999, 2002a, 2002b, 2005 e 2006).

Como será visto no terceiro capítulo, Borges levou esta reflexão para a aquisição da escrita, movimento que autoriza uma análise dos dados de escrita de jovens e adultos desvinculada das concepções de língua e sujeito presentes nas teorias oriundas da Psicologia e fortemente dominantes nas áreas de aplicação pedagógica que tratam do processo de alfabetização, sobretudo no Brasil.

²⁵ Essas noções não serão aprofundadas neste trabalho.

²⁶ Não o diálogo entre dois interlocutores (a criança e sua mãe, esta como ‘ouvinte privilegiado’ no processo de AL), mas sim o diálogo que se dá pelo aparecimento de extratos de fala de um na fala do outro.

4. A noção de palavra e uma discussão sobre a representação da fala pela escrita.

Antes de concluir o presente capítulo, reafirmamos nossa intenção de atrelar nossa reflexão sobre os estudos da escrita inicial de jovens e adultos à *Linguística*. Assim como dissemos a respeito do trabalho de De Lemos, não se trata nesse caso de uma aplicação da linguística para categorizar o que se passa na escrita inicial dos alunos. Ao contrário, nossa intenção é, a partir da área, desnaturalizar um conceito que surge de forma insistente nos trabalhos sobre alfabetização, assim como nas práticas de sala de aula. Trata-se a noção de *palavra*.

Abaurre, linguísta que há muito vem pesquisando a escrita inicial de crianças, nos alerta para o fato de que os adultos *alfabetizados* são em geral “surdos” para as características contínuas dos enunciados orais. Embora parta de um ponto de vista teórico diferente do que adotamos nesse trabalho, Abaurre alerta que

“[o] fato de a escrita alfabética do português fazer uso de critérios morfológicos na definição do lugar dos espaços entre seqüências de letras, cria o que poderia ser considerado, à primeira vista, um problema trivial: a necessidade de saber o que é uma *palavra*, para que as palavras da língua possam ser reconhecidas e separadas por espaços em branco” (1991, p.203).

Após discutir características morfológicas, semânticas e prosódicas que afetam a delimitação da unidade palavra, a autora conclui que operar com o conceito de palavra não pode ser o ponto de *partida* da alfabetização, mas o de *chegada*. Ou seja, o professor imaginariamente toma por óbvio aquilo que se apresenta como efeito de relação que convoca não o que se apresenta diretamente na cadeia manifesta da língua, mas o que se encontra em latência.

Vamos então colocar em discussão essa questão, uma vez que ela nos ajuda a conduzir a nossa reflexão.

Os professores alfabetizadores costumam se deparar com situações ‘inusitadas’ quando questionados em sala de aula sobre o que para eles parece ser óbvio. Como exemplo cito a *palavra*. Em algum momento surgem perguntas como: “mas o que é uma palavra?” e então há duas alternativas possíveis para o professor. A primeira delas é apontar naturalmente no quadro os segmentos a que se referia no momento em que aconteceu a intervenção do aluno curioso. A segunda é se questionar: ‘realmente, o que é uma palavra?’ Evidentemente, a segunda alternativa não costuma ficar muito visível, evitando a decepção dos alunos com a ‘falta de conhecimento’ do professor que os ensina, afinal, ainda há no imaginário de boa parte deles, sobretudo dos alunos adultos, a figura do professor sabe-tudo, aquele que não erra, não titubeia e está sempre pronto para lhes responder qualquer pergunta. Certamente a discussão sobre o imaginário dos alunos não cabe nos limites deste artigo.

Das duas alternativas acima expostas, a primeira parece ser a que mais comparece nas salas de alfabetização. Há uma forte tendência do educador, enquanto falante constituído da língua, de ignorar a complexidade do que, para ele, parece óbvio. Um apagamento do momento de sua própria alfabetização parece impedi-lo de aceitar a complexidade de algumas noções, como a de segmentação, de compreender a dificuldade sentida por seus alunos durante uma atividade de separação de sílabas. Consequentemente, a alfabetização pode ser algo de ordem mecânica, ausente de reflexão lingüística do educador, impedindo o desprendimento da forma gráfica por parte do aprendiz, tão fundamental para sua entrada no funcionamento da escrita.

A reflexão lingüística sobre as unidades com que lida no dia-a-dia é o que advém após o questionamento da segunda alternativa, quando o alfabetizador aceita que há na definição de palavra mais do que obviedades. Citando De Lemos,

De vez em quando pode ser útil suspender a familiaridade das palavras ou expressões irremediavelmente presentes no cotidiano e deixar-se tomar pela perplexidade que essa suspensão instaura. (DE LEMOS, 1986, p.05).

Parece ser a alternativa mais acertada, se o professor considerar que com o enriquecimento de sua formação, uma vez aprofundada com o conhecimento das definições de unidades lingüísticas e toda a complexidade que encerram, pode contribuir com seu aprendiz, tornando a alfabetização um momento de real transição para o aprendiz que passa de analfabeto a leitor/escritor de sua língua.

Mas, afinal, o que vem a ser uma palavra? Como foi dito anteriormente, não é uma definição fácil de ser dada.

A Morfologia é a ‘parte’ da Lingüística que se dedica, grosso modo, ao estudo da estrutura interna das palavras. Ao estudar a definição de alguns autores (ROBINS 1977, KEHDI 1990, LOPES 1991), é possível perceber que a palavra tem marcas fonéticas que a caracterizam muito mais que marcas gráficas, sendo dentre as últimas o espaço em branco entre uma e outra palavra a característica mais conhecida.

Também é difícil para Lopes (1991) apresentar um conceito preciso de palavra, que justifica tal dificuldade pelo fato de a palavra não ser autônoma de nenhum ponto de vista, seja este semântico, fonético-fonológico ou morfossintático.

Do ponto de vista fonético-fonológico, a dificuldade está no fato de a cadeia falada ser contínua e as interrupções de pausas e acentos não corresponderem, ponto a ponto, a palavras.

Do ponto de vista morfossintático, o problema está na delimitação da concepção de Bloomfield para palavra, que utilizou o critério de autonomia sintática para defini-la. Dessarte, *casa e fogo* são palavras, uma vez que é possível seu uso de forma isolada, mas *-inho* não, por não ter autonomia sintática, já que sempre aparece acompanhado. Seguindo a definição de Bloomfield, o problema está em casos como não considerar

palavras os termos *-eu* e *mim*, por exemplo, uma vez que acompanham um verbo e uma preposição, respectivamente.

Finalmente do ponto de vista semântico, a delimitação da palavra está ligada ao fato de ela pertencer a uma só classe. Dessa maneira, ainda segundo Lopes (*op. cit.*), as latinas *ferre, tuli, latum* ('levar', 'trazer') seriam variantes de uma mesma palavra. Um dos motivos para o critério apresentado ser discutível é o fato de não levar em conta as partículas, os auxiliares que, como o inglês *to*, não tem definição clara quanto ao sentido e à classificação da classe a qual pertencem. Um critério que tem sido empregado, em detrimento destes mencionado acima é o da separabilidade, segundo o qual as palavras "são entidades cujas partes constituintes não se deixam separar, sob pena de dissolução do conjunto." (LOPES, 1991, p.168).

Outra questão relevante quando o tema é noção de palavra é a questão da sílaba. Nas salas de alfabetização uma atividade comum é a separação das palavras em sílabas. Apresentada uma noção simplória do que seja sílaba e exemplos como ca-sa para casa e es-co-la para escola, os alunos são instigados a separar sílabas. Será, inclusive, como já mencionamos, tomado o *estágio silábico* como um estágio "natural" pelo qual passa a criança que se alfabetiza. Mas não é tão fácil assim. Mattoso Câmara, em *Estrutura da Língua Portuguesa* (1977) reserva um capítulo inteiro para discutir as estruturas da sílaba em Português. Segundo o autor, a definição de sílaba do ponto de vista fonético tem sido um árduo problema. De diferentes pontos de vista tenta-se chegar a uma definição. O que há de comum nas definições é a descrição de um movimento crescente de ascensão que culmina num ápice para então reverter o movimento numa decrescente. Por ter a vogal o som vocal mais sonoro, ela funciona em todas as línguas como o ápice, ou seja, o centro da sílaba.

Muito mais detalhadamente deve ser estudado este assunto, com descrições e exemplos, mas não é o caso neste momento da dissertação, que se presta a refletir sobre a necessidade de suspender a naturalização da definição de palavra nas classes de alfabetização, lembro mais uma vez. Contudo, ainda há algo para ser dito deste texto de Mattoso Câmara. Partindo de definições específicas para distinguir as sílabas, o autor busca explicar, por exemplo, porque não há ‘juntura’ ou ‘delimitação’ entre vocábulos da língua, ou seja, não há marca fonológica que indique, independentemente de pausa, uma delimitação entre vocábulos na corrente da fala, como descreviam os discípulos de Bloomfield. No plano da fala, há na língua portuguesa o fenômeno da ligação entre a sílaba final – se for *travada*, de um vocábulo e a sílaba inicial do vocábulo que o segue sem pausa. Isso pode ser verificado em um substantivo seguido de um adjetivo, ou de um verbo seguido de seu complemento, por exemplo.

A definição de *sílaba travada* para Mattoso Câmara é a de que ela é dada conforme a presença da parte decrescente da sílaba, após a vogal, que é o centro da sílaba. Essa parte decrescente da sílaba funciona com a presença da vibrante /r/, da lateral /l/, do fricativo labial /S/ e o nasal /N/. Segundo o autor, seguidos de outra consoante que não a constrictiva dental /S/, esses elementos marcam o término de uma sílaba decrescente.

Ex.:	<i>for<u>r</u>-te</i>	<i>sol<u>l</u>-to</i>
	vibrante /r/ ↙	lateral /l/ ↙
	<i>pas<u>s</u>-ta</i>	<i>fon<u>n</u>-te</i>
	fricativo labial /S/ ↙	nasal /N/ ↙

Voltando agora à ligação, mencionado alhures, uma vez que já foi explicitada a definição de sílaba travada, podemos exemplificar a ocorrência do fenômeno nas realizações abaixo.

Mar alto – ma-ral-to

casas amarelas – ca-za-za-ma-re-las

CVC VC.. – CV-CVC... CVC VCVC.. – CV-CV-CV (para C – consoante e V – vogal)

O que são palavras distintas no plano gráfico, passam a ser uma só palavra no plano fonológico graças ao fenômeno da ligação das sílabas finais travadas de um vocábulo às sílabas iniciadas por vogal dos vocábulos seguintes.

Essa discussão nos revela a sutileza dos limites entre as unidades da língua, questão sobre a qual tanto se questionou Saussure. As unidades lingüísticas não são dadas a priori e somente no jogo da língua se apresentam. Desta maneira, a escrita oculta, sob a forma de uma divisão “transparente”, o que de fato se mostra movediço na língua. No percurso de alfabetização de crianças e adultos, essa “transparência” da escrita não cessa de ser questionada, embora pareça absurda aos olhos do alfabetizado.

Voltemos aos dados para pensar um pouco sobre de que maneira podemos observar os alunos sob os efeitos daquilo que faz sistema na língua portuguesa.

Quando há momento nos quais os alunos adultos de alfabetização se deparam com a necessidade de escrever, durante uma atividade proposta, por exemplo, é possível verificar que a primeira coisa em que pensam é nas letras que conheceram através do alfabeto. Posso fazer tal afirmação, uma vez que presenciei esse fato inúmeras vezes enquanto fui alfabetizadora. Em princípio, poderíamos pensar que a relação fonema-grafema comanda esse jogo, ou seja, fica claro para o aluno que há fonemas e que há grafemas na língua e que o “segredo” da escrita seria relacioná-los. Tratando-se de sujeitos adultos, parece ainda mais “fácil” supor que essa será uma descoberta de partida, afinal, o adulto sabe que precisa de letras para escrever palavras da língua. Entretanto, o *nome da letra* provoca outros efeitos que dão sinais de que cadeias se entrecruzam

formando novas relações entre a pauta oral e a escrita, independentemente das escolhas dos alunos. Algumas dessas relações, sob força do previsível da língua, se repetem entre os sujeitos. Outras ocorrem de forma inesperada, porém jamais aleatória, na medida em que é do jogo dos significantes da língua que o sujeito pode emergir estabelecendo e segmentando cadeias.

Num determinado momento, propus aos alunos que me dissessem como escrever os nomes dos países que eles sabiam estar participando da Copa do Mundo²⁷. A atividade acontecia da seguinte forma: eles citavam um nome e então eu ia escrevendo no quadro, à medida que me diziam as letras que os formavam. Chamou minha atenção o nome de Portugal. Uma aluna disse que na composição do nome havia a letra *h*. Perguntei para os demais se concordavam com a colega, ao que muitos aquiesceram. A letra *h* é pronunciada *agá* e a palavra Portugal apresenta um segmento com som semelhante à parte do nome da letra *h* (Portugal).

O episódio parece sugerir que, para essa aluna, em *agá* houve uma segmentação que toma apenas o *ga*, sugerindo que o *a* que o antecede aparece como determinante de *ga* – *a ga* –, que pode então se apresentar como uma *palavra* que nomeia a “sílabas” procurada – *por-tu-ga-u*. Observe-se que de uma *palavra*, “Portugal”, a aluna parece transitar para outra “palavra” – “ga” –, que surge no interior do *nome* de uma letra, e que retornará como parte da primeira palavra.

Sem dúvida nenhuma, uma relação entre o *som* que advém de uma letra contribui para a possibilidade da escrita, mas a atenção dos alunos para o sonoro não determina de antemão a porção de sonoridade com a qual vão lidar. Essa só se define no jogo da língua sobre ela mesma. Vê-se que a relação entre o som de uma letra contribuiu para a ação de constituição das palavras, partindo os alunos de uma atenção ao que é do sonoro colocado

²⁷ Atividade realizada em 2006, por ocasião do evento esportivo.

no jogo da língua. Não se trata, insistimos, de mera representação do sonoro pelo o escrito. Vê-se que entre o surgimento de palavras e sílabas não ocorre nada que possa ser antecipado, mas não nos parece possível ignorar que, por estar na língua, o aluno transita entre as suas possíveis unidades, fazendo-as e desfazendo-as em função de uma relação que se apresenta para ele num determinado momento. Não se trata de uma etapa que antecede outra em que as palavras serão conscientemente escritas. O que queremos demonstrar diz respeito aos deslocamentos que a própria língua faz com o sujeito, de maneira que suas “soluções” são menos construção de hipóteses e mais efeito das possibilidades combinatórias da língua.

Outra atividade relativamente à escrita de palavras isoladas novamente merece destaque. Foi exposta uma lista de compras no quadro. As palavras encontravam-se separadamente destacadas, listadas uma abaixo da outra, com o campo gráfico definido, apresentando ao que parecia à primeira vista uma ‘saliência perceptual’ das palavras, num arranjo que teoricamente impossibilitaria alguma falha na compreensão dos limites entre elas, como ocorre muitas vezes nas sentenças de um texto escrito. Ainda assim, quando foi solicitado que lessem os itens da lista, ao se depararem com o segmento *bola* da palavra *cebola*, alguns leram *bolacha*. Uma palavra semanticamente pertinente a uma lista de compras, mas que surge inesperadamente de dentro de outra “palavra” totalmente ignorada.

O dado nos mostra quão difícil é definir essa noção de palavra ainda que se tome o plano gráfico como referência. Por trás de uma tentativa de categorização há uma rede de significantes que opera no sujeito fazendo e refazendo limites. Não apenas um dos alunos, mas uma boa parte iniciou a leitura a partir do meio do que parecia ser nitidamente uma palavra, que se encontrava, repito, destacada das demais. Tudo isso nos mostra ainda algo que está além da questão sonoro-gráfico. Os alunos olharam o

segmento *ce* de *cebola*, mas mesmo assim leram *bolacha*. E não havia na palavra nada que os remetesse ao segmento *cha* de *bolacha*. O que dizer então para explicar essa leitura? Ela demonstra nitidamente que há algo de um funcionamento outro, não explicável por uma relação comandada pela percepção quer seja esta auditiva ou visual.

Parafrazeando Borges (1995) há aqui uma ordem sob a desordem. Não é qualquer palavra que aparece no lugar de *cebola*, é *bolacha*. Mesmo lendo ‘bola’ para ‘formar’ a palavra *bolacha*, nenhum aluno disse que a palavra escrita era ‘bola’, uma vez que *bola* não se alinha, em princípio, num eixo associativo em que comparecem itens de alimentação.

No próximo capítulo, nos deteremos mais na reflexão de Borges e na análise dos dados, buscando tornar mais claras algumas das afirmações que fizemos até aqui.

CAPÍTULO III:

Alguns conceitos e questões: o que os dados revelam.

1.O controle do sujeito versus a ordem própria da língua e a ordem própria da língua versus a “inclusão” de um sujeito.

A Aquisição de Linguagem na teorização de De Lemos é um lugar de reflexão e discussão da relação entre língua e sujeito, visto que não há como pensarmos a língua sem um sujeito que dê testemunho de sua existência. É ainda nessa teorização que encontro respaldo para refletir sobre a Alfabetização de Adultos sob uma perspectiva lingüística inaugurada por Saussure. Nesse terceiro capítulo o embasamento teórico seguido é a reflexão de Borges (1995, 1997, 1999, 2002) para a alfabetização.

A questão que se instaura, na medida em que língua e sujeito são postos em relação, é, sem dúvida, que tipo de relação é essa? Que natureza de sujeito e de linguagem está posta em questão? De dominância, de superioridade de um em relação ao outro? Como um indivíduo passa a ser leitor? O que acontece para que tal fenômeno ocorra? Essas não são questões que serão necessariamente respondidas, mas servirão de direção para a reflexão que se segue.

Conforme discussão que já foi feita no Capítulo II, inicio com uma questão. Qual é, afinal, a relação entre língua e sujeito? Já vimos que uma relação de superioridade do sujeito em relação à língua, com a noção de sujeito psicológico parece estar descartada, tendo em conta a noção da língua enquanto sistema. Então, de alguma maneira, o sujeito

tem de ser “incluído” nesse sistema. Mas como falar na inclusão de um sujeito num sistema que o excluiu?

Ser alfabetizadora de jovens adultos, como já mencionei algumas vezes neste trabalho, me autoriza a afirmar que a cada dia, a cada novo contato com o texto, é perceptível o envolvimento entre língua e sujeito, numa relação de afetamento do sujeito pela língua, envolvimento mediado pelo texto escrito, lugar onde parece se dar o funcionamento lingüístico próprio da escrita. A melhor perspectiva teórica que dá conta dos fenômenos lingüísticos observados em sala de aula parece ser a teorização de De Lemos, na medida em que o trabalho da autora nos possibilita pensar a relação sujeito-linguagem a partir dos “efeitos significantes entre falas”, ou o “jogo de linguagem sobre a própria linguagem” (DE LEMOS *apud* LIER-DE VITTO, M.F. e CARVALHO, G.M. 2007, a sair). Embora trate da aquisição da língua materna, portanto, de um falante em constituição, possibilidade fornecida por tal perspectiva teórica de tratar de um sujeito de linguagem e sua relação com a língua como sistema, nos autoriza a refletir sobre a aquisição da escrita de jovens e adultos sob tal prisma. A seguir alguns dados serão analisados para que essa reflexão seja mais bem apresentada.

2. A presença do Outro-língua nos dados.

Como disse na abertura do presente capítulo, é a partir de Borges que fundamento a reflexão sobre alfabetização. Para melhor situar o trabalho desta autora, opto por apresentar uma reflexão de Cristóvão Burgarelli, pesquisador com participação em alguns de seus projetos de pesquisa. A reflexão a qual me refiro está em seu artigo intitulado *Sujeito e escrita*.

Burgarelli (2003) apresenta a trajetória que Borges percorreu até finalizar sua tese de doutorado e a mudança da concepção de sujeito na aquisição da escrita foi um fato importante nessa trajetória. Desde o início Borges levou em conta o *texto* como foco principal de seu trabalho. Inicialmente o sujeito psicológico era o que estava presente em sua reflexão, o que veio a mudar radicalmente após ter conhecido o trabalho teórico de De Lemos. Conforme Burgarelli, esse fato fez com que Borges alterasse o ‘processo interpretativo da prática na sala de aula’²⁸.

Inicialmente a questão do significado que os textos traziam para provocar as capacidades cognitivas da criança era a prioridade. Após conhecer as reflexões advindas do trabalho de De Lemos, a prioridade tornou-se por em questão o trabalho do significante como capaz de produzir sentido. Burgarelli lembra a metáfora de Alice (no País das Maravilhas) que Borges evoca em sua tese para dizer que durante a alfabetização, o que está em jogo é uma *alienação ao Outro*²⁹, ao texto já constituído, cujas brechas permitem o surgimento de outra escrita, sendo que nessa operação o sujeito se faz notar nos intervalos das cadeias significantes³⁰.

O que aparece na escrita inicial são respingos do funcionamento lingüístico que está operando no sujeito. Esses ‘respingos’, por muitas teorias consideradas como fora do padrão da língua constituída, algo que não é descritível ou categorizável, na verdade é o que aparece do funcionamento interno da língua na constituição desse sujeito de linguagem. O sujeito posto em questão não tem controle sobre esse funcionamento, ele é

²⁸ A observação de atividades em sala de aula que priorizavam o uso do texto foi a fonte de dados da pesquisadora.

²⁹ Noção laciana deslocada para a Aquisição de Linguagem por De Lemos. Segundo Lier-de-Vitto e Carvalho (2007, p. 18, a sair), é o Outro-língua que constitui o sujeito a partir dos efeitos de captura do seu (Outro-língua) funcionamento.

³⁰ Sobre a metáfora, Borges diz que as “[...] crianças são como Alice, que repete ‘prazerosamente’, no curso de sua queda no abismo, as palavras *latitude e longitude* que ela, absolutamente, não sabia o que significava” (BORGES, *apud* BURGARELLI, p.143).

o que se poderia chamar, tal como o faz Burgarelli, de sujeito do inconsciente, ou sujeito subvertido pela Psicanálise³¹.

Burgarelli menciona os projetos de pesquisa do qual fez parte³² para apresentar as principais inquietações da equipe, que, em síntese, diziam respeito às transformações inconscientes nas relações da criança com a linguagem e, conseqüentemente, a concepção de sujeito, dada por eles como não estabelecida, necessitava ainda de muita atenção dos pesquisadores, apesar de o termo (sujeito) ser empregado de forma pré-teórica por diversos estudos anteriores nas áreas de psicolinguística e psicopedagogia.

Para aprofundar a questão do sujeito que Burgarelli menciona, voltemo-nos à tese de Borges.

Com *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita* (tese de doutorado defendida em 1995), a autora abre caminho para as reflexões sobre alfabetização que não comungam 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. Como já foi dito, a influência dos trabalhos de De Lemos em Aquisição de Linguagem foram decisivos para sua reflexão.

Em sua tese Borges apresenta textos de De Lemos que servem de base para sua reflexão e aponta deles o que chama sua atenção para o desenrolar do seu trabalho. Destaco a apresentação que Borges faz da preocupação sempre presente no trabalho de De Lemos com relação ao que de heterogêneo e singular comparece nos dados estudados por essa autora. De modo especial De Lemos alerta para o ‘perigo’ de a área de aquisição de linguagem tentar conciliar teorias lingüísticas com a Psicologia³³ (sobretudo o sujeito

³¹ Vale observar que, influenciada pelo trabalho de De Lemos e, por conseguinte, de Lacan, a reflexão de Borges apresenta termos advindos da Psicanálise que não serão aprofundados aqui.

³² “Projeto Escrita: Ressignificando a produção de textos” (1995) e “Projeto Escola: Língua materna e língua estrangeira” (1997).

³³ No segundo capítulo faço uma discussão sobre a questão, através de M. T. Lemos (2002) e Pêcheux (1998).

psicológico). De Lemos nomeia como ‘pecado original’ da área tal perigo. O que acontece é uma tentativa de ‘encaixe’ do dado a uma determinada categoria lingüística. Quando isso não é possível – e não vai realmente ser possível, tendo em vista o caráter heterogêneo e não categorizável da fala inicial – há uma higienização do dado na tentativa de forçar tal ‘encaixe’, são eliminados os elementos que não atendem à descrição da teoria lingüística.

Borges diz, conforme De Lemos, que

A tendência a se priorizar a identificação na fala da criança de categorias lingüística da língua constituída acabou por desencadear o que se pode chamar de higienização dos dados: como a ciência lingüística não oferece categorias para a análise da fala inicial, ela é excluída das investigações, rotulada como resíduo, como **aquilo que não é possível na língua**. (1995, p.29)

Exatamente aquilo que era então ‘desprezado’ após a higienização dos dados, ou seja, a ‘fala - resíduo’, passou a ser o objeto de análise de De Lemos. Segundo Borges, considerar esses enunciados determinantes da fala da criança corroborava para a imprevisibilidade de caracterizá-la, descrevê-la/enquadrá-la teoricamente. E, por levar em conta a presença do outro e do Outro na fala da criança, a unidade de análise no trabalho de De Lemos passou a ser o diálogo. É preciso que se diga que o diálogo em questão não é o enunciado de indivíduos em relação, e sim o aparecimento de traços da fala do outro no enunciado da criança.

Para tratar da ‘fala - resíduo’, uma vez que as teorias lingüísticas não davam conta de observá-la, De Lemos encontrou abrigo nas releituras feitas por Lacan das obras de Jakobson e Saussure. Havia a necessidade de, levando em consideração um sujeito impossível de ser ignorado em relação à linguagem, descrever/explicar o que acontecia

nesse momento inicial de aquisição da fala. Mas o sujeito psicológico, pelo que dele já foi mencionado até aqui, não cabia em sua reflexão.

A referida mudança de unidade de análise para o diálogo de De Lemos permitiu a Borges mostrar que é possível encontrar sentido na fragmentação que caracteriza a escrita inicial. Borges observa que a escrita inicial também é passível de ser considerada como resíduo, por ser excluída da possibilidade de interpretação, uma vez que também se caracteriza pela sua heterogeneidade e indeterminação categorial.

Aliada ‘à cegueira do investigador’, ainda com relação à fala inicial, à qual se junta a sua descrição, ‘como efeito do embasamento da psicologia’, Borges aponta a surdez para com os ecos da fala do Outro, e diz que isso acontece também nos estudos fundamentados no sócio-interacionismo de Vigotsky, por exemplo, nos quais a presença do Outro na fala da criança não é considerada³⁴, o que também acontece no trabalho de Piaget, conforme mencionamos no primeiro capítulo, em que domina a noção de desenvolvimento.

Quando falamos em sistema, não há como dizer o que vem antes ou *a posteriori*.

Por esse motivo a noção de língua enquanto sistema tem grande valor na teoria de De

³⁴ A respeito do sócio-interacionismo de Vigotsky e Piaget, vale a pena mencionar o trabalho de Lier-de-Vitto (1999), lembrando que Piaget foi o grande mestre e orientador de Emília Ferreiro, autora já apresentada no primeiro capítulo desse trabalho, por ter influenciado, com sua reflexão psicopedagógica, a prática nas salas de aula da EJA. O prefácio de *Os monólogos da criança: delírios da língua* (1999), Lier-de-Vitto apresenta o foco de seu estudo, os monólogos da criança, e observa que, sob o título de ‘fala egocêntrica’, esse fato lingüístico é tema de discussão com Piaget em dois livros, “A linguagem e o pensamento da criança” e “A formação do símbolo na criança”. Neste último, Piaget apenas toca no que, naquele recebe maior destaque: a fala egocêntrica da criança (por ser a ela atribuído o estatuto de ‘elo genético’ entre o que Piaget chamou de pensamento autístico e o pensamento socializado). O desinteresse de Piaget pela linguagem, ao longo de seu percurso teórico, é expresso pelo desprestígio da fala egocêntrica nesse segundo livro, e na ausência de referências a ela nos estudos posteriores, ainda de acordo com Lier-de-Vitto. Essa ‘fala egocêntrica’ aparece também nos trabalhos de outro grande pensador da Psicologia do Desenvolvimento. Vigotsky dá para essa fala uma importância de natureza empírica, já que dela se ‘depreende características da fala interna da criança’, e também de natureza teórica, por entender que a fala egocêntrica é ‘lugar de expressão da imbricação entre linguagem e ação’. (Lier-de-Vitto, 1999, p.20) Conforme Lier-de-Vitto (*op.cit.*), embora tenha desejado apresentar uma proposta diferente da de Piaget, ao manter o termo ‘egocêntrica’ em sua reflexão, Vigotsky também mantém a noção de centração, advindo da reflexão piagetiana. Dessarte percebe-se que a interação e a participação do outro fica prejudicada em seus estudos, o que acarreta um ‘obstáculo epistemológico ao encaminhamento de sua linha de teorização’.

Lemos, uma vez que descarta a noção de desenvolvimento para aquisição da linguagem, já que esta pressupõe o estabelecimento de uma ordem de etapas sucessivas, com início, meio e fim.

A proposta de Borges para a noção de alfabetização.

Borges (1999) apresenta os principais pressupostos teóricos dos estudos psicopedagógicos sobre a alfabetização. O estatuto representacionista que a escrita tem nesses estudos está claramente filiado ao sentido psicológico dado ao termo *representação*: ‘representação gráfica da pauta sonora da linguagem oral e/ou de significados pré-dados no entendimento, que seria veículo ou meio de comunicação’. Nos trabalhos de Piaget e também de Ferreiro, segundo Borges, esse termo aparece com sentido de esquema operatório, relacionado aos processos cognitivos de construção da escrita, e também com estatuto de imagem, quando Ferreiro dá à escrita o papel de figuração da linguagem oral.

De acordo com Borges (1999), a influência que a concepção piagetiana da linguagem, como um real fora do sujeito, tem no trabalho de Ferreiro é determinante para a formulação das hipóteses pelas quais a criança passaria até chegar à ‘escrita alfabética’³⁵. A crítica de Borges vem quando, ao falar da *correspondência termo a termo* entre a oralidade e a escrita, Ferreiro diz que a criança objetiva a palavra oral e escrita, submetendo-as à análise e estabelecendo relações em que, ponto por ponto, as unidades gráficas assumam o lugar das fonológicas. Dessa maneira, concordando com Borges, observo que a natureza da linguagem é perdida nessa visão. Letra, sílaba, palavra

³⁵ Faço menção às hipóteses de Ferreiro no primeiro capítulo do texto.

são retiradas do lugar de funcionamento da língua e a elas são atribuídos valores próprios, positivos. A ordem simbólica é completamente desconsiderada.

Fundamentada na lingüística e na psicanálise de linha francesa deslocadas por De Lemos para a Aquisição de Linguagem, Borges (2002) discute a aquisição da escrita partindo de um novo quadro teórico, se comparado aos demais quadros psicopedagógicos. A autora apresenta a hipótese de que é a imersão nos textos promove o processo de aquisição da escrita.

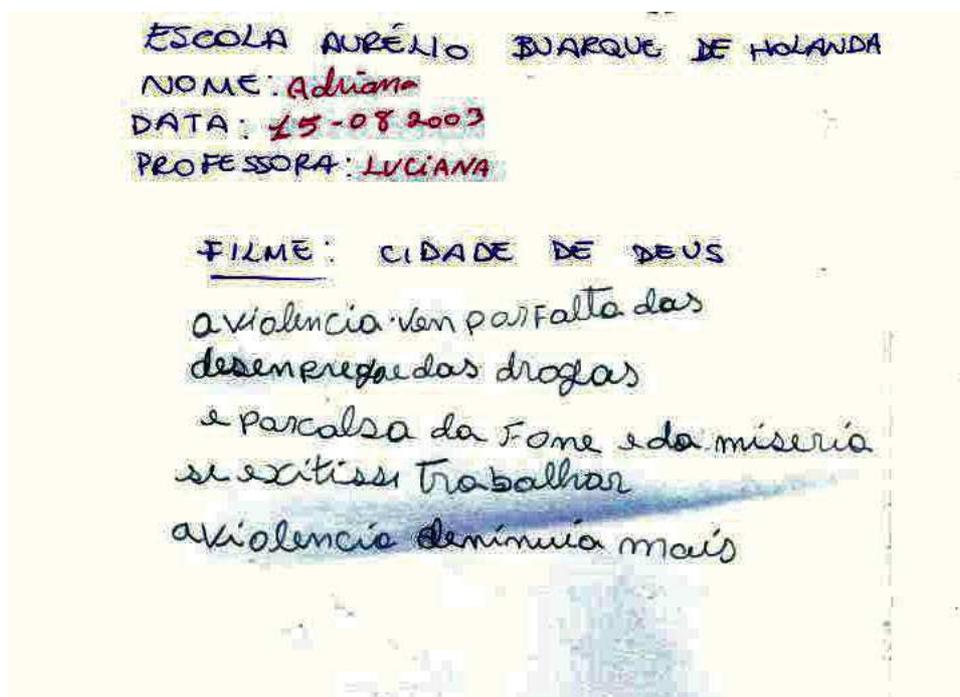
O *texto*, considerado como discurso do Outro, como lugar onde se dá o funcionamento das cadeias lingüísticas, seria o responsável por desencadear no sujeito os movimentos dos significantes no sujeito. Conseqüentemente, nesse no quadro teórico, o sujeito psicológico cede lugar a um sujeito ‘cuja escrita está alienada ao discurso do Outro’. Para Borges, o processo de alfabetização implica necessariamente a representação simbólica. Diz a autora, citando Milner, que

O acesso da criança à escrita [...] implica que transite pelas representações do Outro, isto é, pelas representações sobre a língua escrita que antecedem a sua, na ordem discursiva em que está inserida. As representações de que fala Milner (1983) têm outro estatuto que não o que lhes é atribuído pelas concepções racionalista. São simulacros, semblantes imaginários e simbólicos construídos pelo discurso (BORGES, 1995, p. 100).

Intitulada como *pré-histórica* por Vigotsky e *pré-escolar* por Ferreiro, embora tenha sido observada por ambos em seus trabalhos, motivo pelo qual Borges diz terem eles grande mérito, a escrita inicial não teve reconhecido seu valor lingüístico-textual, por isso não lhe foi atribuído o estatuto de escrita.

E é essa escrita inicial o objeto da reflexão de Borges, e, tal como acontece no processo de constituição da fala, é a relação singular de cada criança com o Outro vai ‘lhe possibilitando o acesso à escrita’, nas palavras de Borges. A autora considera a escrita inicial como lugar privilegiado para a descrição do processo da aquisição da escrita.

A produção da aluna Adriana (29 anos) nos permite levar essa discussão para o campo da escrita de jovens e adultos, igualmente afetados pela presença do Outro.



ESCOLA AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA
NOME: Adriana
DATA: 15-08-2003
PROFESSORA: LUCIANA

FILME: CIDADE DE DEUS
a violência vem por falta das
desempregadas drogas
e por causa da fome e da miséria
se existisse trabalhar
a violência diminuiria mais

Ilustração 7

O dado da aluna diz:

ESCOLA AURÉLIO 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 diminuía mais.

Em termos ortográficos, chama a atenção o fato desta aluna registrar corretamente segmentos de palavras que normalmente apresentam dificuldades para os alunos como *exitisse* (não há registro do *s* final da segunda sílaba, mas observa-se o registro correto do *x* e do *ss*), *violencia* (embora falte o acento circunflexo, a aluna utilizou o corretamente a letra *c*), *falta*, que apresenta na escrita um *L* que na pauta sonora iguala-o a um *u*, *desemprego* e *miseria* (embora falte o acento agudo nesta última palavra, ambas trazem o registro de um *s* onde a pronúncia é a de um *z*).

Em relação a outras palavras, poderíamos reconhecer casos de *hipercorreção*. Segundo Cagliari (1989), este fenômeno “é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever [...]” (p.141). Na palavra *causa*, registrada *calsa*, a generalização se faria em termos do registro de um *L* no lugar de um *u* (como ocorreu em *falta*). Fenômeno semelhante parece ocorrer no registro que faz a aluna de *trabalhor* e *deminuía*. No primeiro caso, parece tratar-se do registro escrito de um *R* que em geral não é pronunciado, como em *amor*, normalmente pronunciado “*amô*”. No caso de *deminuía*, trata-se do registro de um *e* onde em geral há a pronúncia de um *i*, como em *disse*, em que se diz “*dissi*”.

Mais uma vez nos perguntamos, o que a categorização dessas ocorrências nos permite avançar na compreensão da relação do sujeito com a linguagem?

Chamo atenção para as palavras *falta* e *calsa* no texto de Adriana (ver ilustração 08): “A violência vem por *falta* dos desemprego e das drogas e por *calsa* da fome e da miséria”.

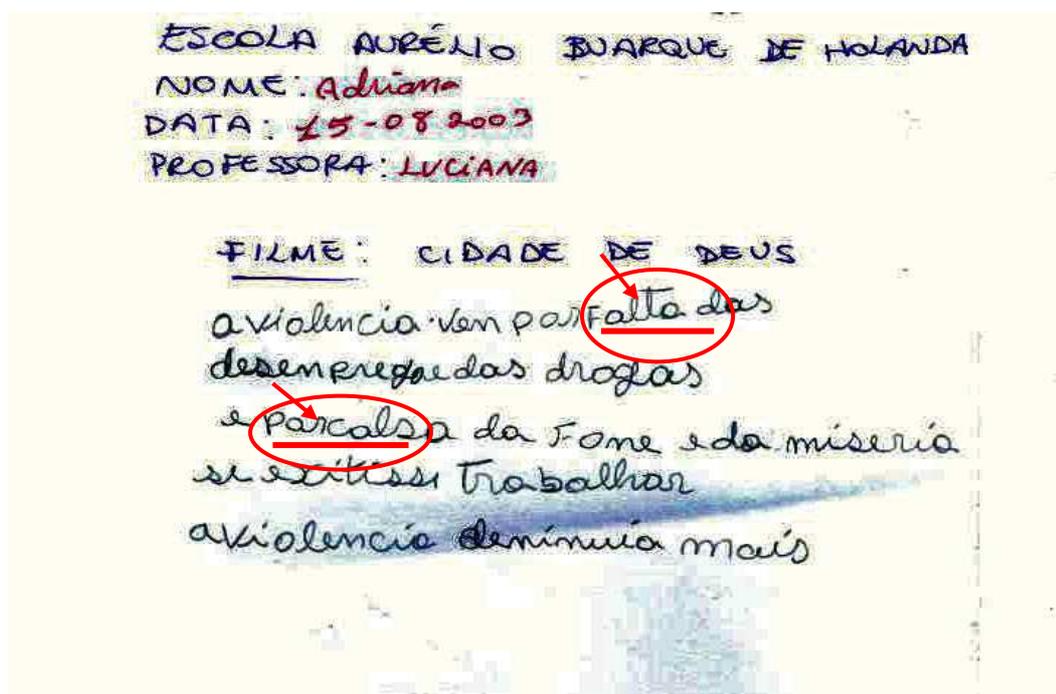


Ilustração 8

O texto de Adriana interroga, já que parece ser o jogo simbólico que está atingindo a aluna quando esta escreve a sentença analisada. Note-se que as palavras ‘falta’ e ‘calsa’ (causa) surgem quando ela tenta estabelecer uma relação entre a *violência* e *desemprego*, *drogas*, *fome* e *miséria*. Na sentença em análise, surge *falta* antes de *desemprego* e *drogas*, seguida de *calsa*, antes de *fome* e *miséria*. Um jogo entre o que parecem ser cadeias em latência revela um cruzamento interessante:

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”

O texto de Adriana nos mostra uma diferente realização (*calsa*) e com isso, parece apresentar outra relação que não a grafo-fônica. O contato intenso com o texto propiciou à aluna um movimento particular no funcionamento discursivo e podemos dizer que a palavra ‘falta’, também presente na sentença onde a palavra ‘*calsa*’ comparece como indício de um funcionamento da ordem do simbólico.

Por falta de emprego e por causa do desemprego são blocos de significação similares, e a sentença de Adriana deixa transparecer o jogo simbólico cuja existência, tal como Borges, acredito não ser possível negar ou omitir.

O que comparece na escrita da aluna nos remete a um cruzamento entre essas cadeias de forma que para “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”. Muito mais do que generalizar uma regra ortográfica, parece-nos que a aluna se enreda nas teias tecidas pelo significante.

3. E os dados continuam a interrogar...

3.1. O dado enigmático e a entrada do sujeito no funcionamento simbólico da linguagem

Uma questão característica destes dados de escrita inicial é a singularidade. Lopes (2005), ao comentar a dificuldade que têm as teorias de linguagem ao em considerar a singularidade e sua ‘resistência’ a tentativas de categorização, cita Rajagopalan:

a singularidade é algo que desafia o próprio empreendimento da construção das teorias sobre a linguagem [...] Em outras palavras, pensar a singularidade equivale a entrar na zona limítrofe do pensamento acerca da linguagem. Persistir em tal interrogação significa preparar o caminho para o próprio desmoronamento [...] do esforço de imobilizar a linguagem dentro de uma camisa de força de uma teoria totalizante (RAJAGOPALAN *apud* [Adna] LOPES, 2005, p.33)

A produção escrita realizada pelos alunos de uma turma de 1ª Fase do 1º Segmento de EJA, corresponde à alfabetização e 1ª Série do Ensino Fundamental Regular e serve de exemplo do deslocamento de uma forma de encarar a escrita inicial de um aluno adulto como o desenvolvimento de etapas cognitivas alcançadas pelo sujeito para outra forma, a que se vale do caráter indeterminado e **singular do dado enigmático**.

Ao solicitar que cada aluno escrevesse sua própria carta, coloquei no quadro o local, a data e o início da saudação (*Querido...*), pedindo que eles então continuassem. Por conta desse início de saudação posto no quadro, é possível, em princípio, perceber na carta do aluno Elmir (Ilustração 09), escolhida para análise, que, mesmo sendo endereçada à sua esposa Zilda, a carta se inicia com “*Querido*”.

Marcio 20 de janeiro de 2005
Querida Zilda: gostei do
que você escreveu → ^{começa aqui} E P R O Q V O S T A m u t o
P a m i d o m i d e a m o s d e v m a v e s
M A I V O S E L I d e
Elmir

Ilustração 9

Inferre-se, inicialmente, que o aluno apenas fez uma cópia do que estava no quadro. Mas, ao longo de sua carta, quando efetivamente deu início à sua composição, o aluno passou a mostrar, através da escrita, que sua carta era bem mais que uma mera cópia, como veremos adiante.

A carta do aluno diz³⁶:

Maceió, 20 de janeiro de 2005.

Querida Zilda Gomes da (Silva – o aluno leu o nome completo da esposa, mas o último sobrenome não consta no texto),

Espero que você tenha muitos anos de vida para me dar muito amor cada vez mais. Você é linda.

Elmir.

Analisar a carta do aluno via teoria de Ferreiro nos dirá facilmente que o aluno está passando por um momento de transição entre dois períodos, a saber: o período silábico, como pode ser visto através das produções *q* para a palavra *que*, *ta* (*t – a*), para *tenha*, e o período silábico-alfabético, devido a construções como *vos* (*vo – s*) para a palavra *você* e *elpro* (*el – p – ro*) para *espero*. Ainda poderíamos dizer que o aluno logo estará alfabético, por já apresentar construções como *de vida* para *de vida*. Mas fazer tal análise e tomar essas conclusões deixa de fora algo que é próprio da língua, ou seja, sua condição de existência como sistema. Além disso, o que a categorização dessa escrita nos permite avançar sobre as relações que se passam entre o aluno e a materialidade da escrita?

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. Como dissemos, a autora é filiada às reflexões de Cláudia de Lemos, o que implica esse reconhecimento do real da língua. O reconhecimento dessa ordem

³⁶ Por ser eu a alfabetizadora do aluno, tive a oportunidade de acompanhar de perto essa escrita. Ao terminar sua produção, pedi ao aluno que lesse a carta para mim, de forma que pude anotar o que ele lia em um caderno de anotações. Aliás, as demais escritas que serão apresentadas ao longo da dissertação também seguem esse procedimento, como já foi dito na descrição metodológica do trabalho.

própria e a inclusão do sujeito enquanto efeito da língua, constituído na linguagem e pela linguagem, permite encarar a escrita não como representação da fala, mas dotada de um funcionamento próprio. Com a noção de sistema, de estrutura em evidência, o desenvolvimento realizado em etapas de elaboração ativa de um sujeito cognitivo para explicar o aparecimento da fala na criança dá lugar há uma mudança de posição na estrutura da língua. Esta posição teórica, como se pode perceber é oposta àquela assumida pelas teorias psicológicas que buscam desvendar as operações cognitivas do sujeito sobre a língua com o intuito de codificá-la e decodificá-la na escrita.

Analisando a carta anteriormente apresentada, inclusive a mesma palavra *Elpro* (Ilustração 10), percebemos que o dado vai além ao mostrar mais que a tentativa de controle pelo aluno de representar a fala em sua escrita. O que nela comparece dá mostras que, se uma parte sugere um esforço de construção, outra deixa escapar um funcionamento que foge a esse controle e dá testemunho da forma singular com que o aluno se vê às voltas com a escrita e suas formas gráficas.

O aluno começa a escrita com a letra “e” maiúscula e segue (sem tirar o lápis do papel) com a letra “l”, sendo esta letra escrita com a forma minúscula. Interessante observar é que o início da palavra coincide com o início de seu nome (Elmir). O “l” minúsculo vem, no momento da escrita, acompanhando o “E” inicial (), da mesma forma quando o aluno assina seu nome.

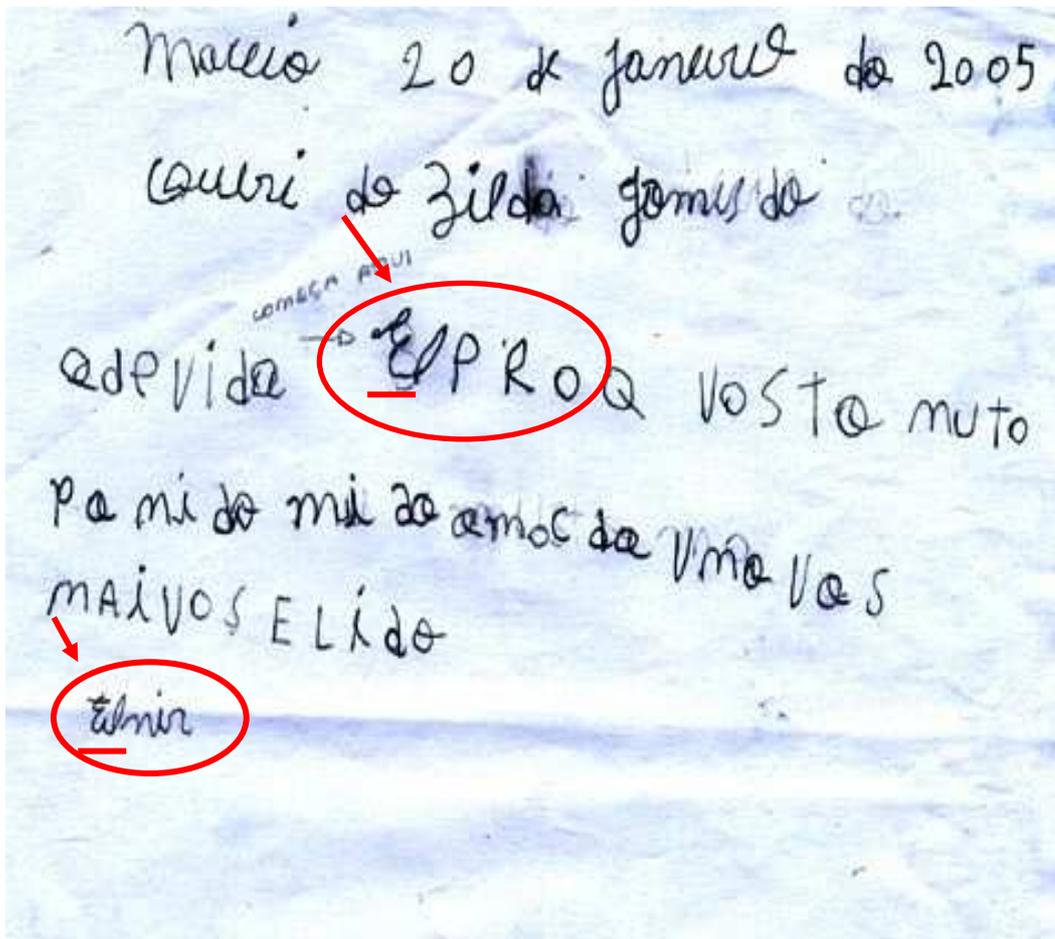


Ilustração 10

Na palavra em destaque, vemos inicialmente um erro de grafia – *espero* escrito *elpro*. Além desse ‘erro’, há algo além? Algo que possa justificar a presença desse ‘l’ onde não cabe? Nota-se, também pelo destaque dado à assinatura do aluno, que o ‘l’ tem uma ligação com o E inicial do nome do aluno. A escrita *El* é então inconscientemente deslocada para a palavra *Espero*.

Borges (1997) nos diz que a inclusão da noção de língua nos estudos sobre a escrita possibilita reconhecer as transformações gráfico-textuais na escrita enquanto efeito do funcionamento lingüístico-discursivo e não como efeito da ação consciente do sujeito sobre a linguagem. Isso nos permite olhar para o dado com o reconhecimento da natureza singular da relação entre sujeito e escrita.

Tendo isso em mente, voltemos à afirmação que fizemos no início, ou seja, a de que o aluno copia “*querido*”, ainda que esteja se dirigindo à sua esposa. Até a escrita de *querido*, o registro gráfico das letras *a* e *o* em cursiva parecem bem distintos em *maceió* e *Janeiro*, o que aparentemente nos permite fazer essa afirmação. *Zilda*, o nome da esposa que se segue a querido/a, apresenta uma rasura no final da palavra que coincide com *da*.

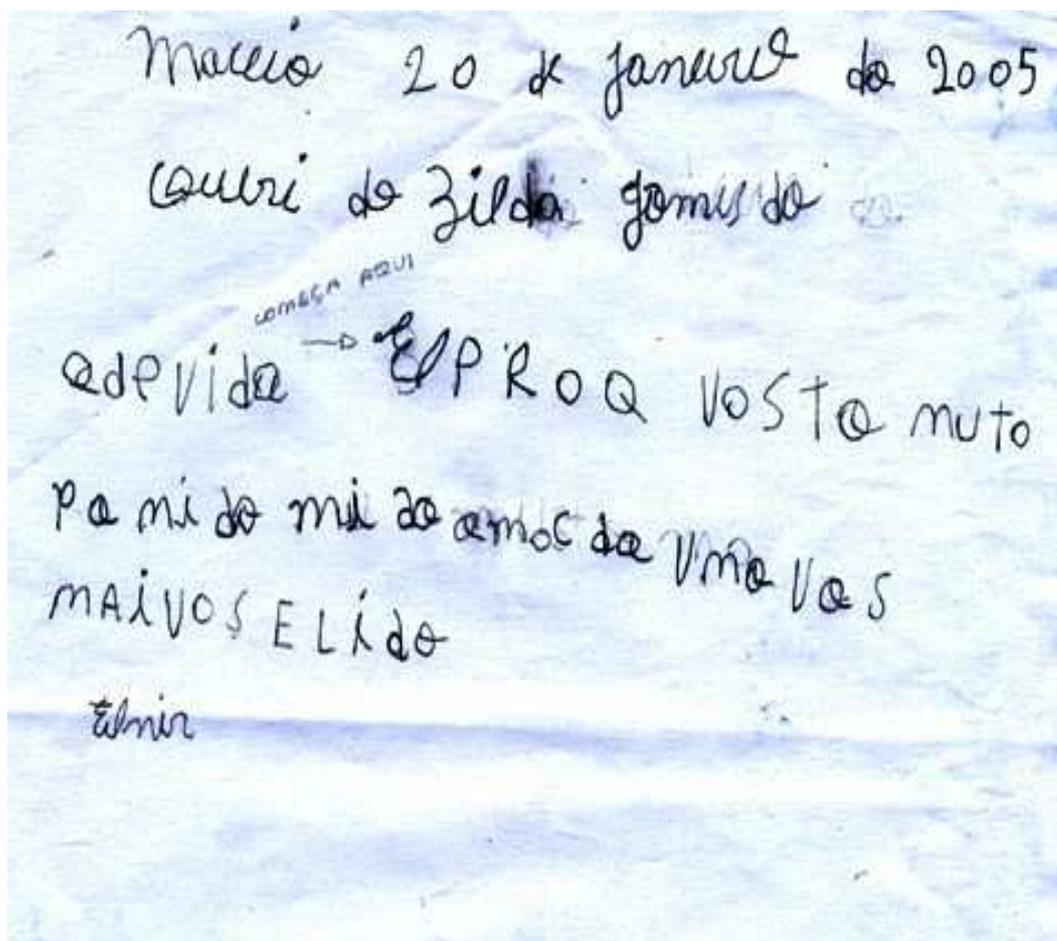


Ilustração 11

O que ocorre, a partir desse ponto, com os registros seguintes das letras *a* e *o* é interessante de ser comentado. Em alguns momentos o registro do *a* se confunde com o do *o* – *da* (da [Silva]), *ta* (tenha), *amo* (amor). Por outro lado, o registro escrito do *o* em *elpro* (espero), *vos* (você), *mutu* (muito), feito em letra de forma e não mais cursiva, contrasta com o *a/o* que surge no lugar de um *a*, parecendo dar a essa grafia ambígua o

valor inquestionável de *a*. Essa constatação obriga-nos a voltar à grafia de Querido/Querida instaurando uma dúvida onde havia certeza. Nada nos impede agora de, em contraste com o que se passa em seguida, supor estar ali registrado Querida Zilda.

Parece possível perceber elementos que comprovam a alienação do aluno ao funcionamento lingüístico, marcando sua entrada na ordem do simbólico, embora não seja possível dizer mais desse dado. Não há como afirmar se a escrita é cópia. Faz-se um enigma. Um enigma, entretanto, que se apresenta num lugar interessante, isto é, naquele em que, entre o nome próprio – Zilda – e a marcação de gênero lingüístico – *a* para feminino e *o* para masculino –, surge um amálgama que se espalha por todos os registros que envolvem as letras A e O (não necessariamente morfemas de gênero) e, de forma inesperada, convoca para o centro do texto outro nome próprio, o do aluno que se mescla a *espero (elpro)*, conforme salientamos anteriormente.

3.2. A rede de significantes e o assujeitamento do sujeito de linguagem.

Assumo aqui, com De Lemos, que o sujeito é efeito do funcionamento discursivo do sistema lingüístico, tanto com relação à fala quanto com relação à aquisição de escrita. Isso permite dizer que o sujeito pode então ser “incluído” no sistema, numa posição de submissão ao funcionamento mencionado, não sendo, portanto, capaz de controlá-lo. Lier-de-Vitto (1998) toca nesse ponto quando diz, citando M.T. Lemos, que a noção de especularidade³⁷ coloca em causa o sujeito por revelar sua alienação como dimensão constitutiva. Diz Lier-de-Vitto:

³⁷ Fizemos menção ao termo no capítulo II da dissertação.

“Quando se fala em alienação põe-se em questão em questão um sujeito com capacidades perceptivas de natureza categorial. Elas [as capacidades perceptivas, né?] faltam, e essa falta torna o mundo transparente e faz do outro um que não se dá a ver como modelo. Não se deve falar (portanto) de uma criança portadora de intenções³⁸, nem dizer que ela possa apreender as dos outros. *A criança diz o que o outro diz porque ali se aliena*. Não o faz por escolha ou por querer, mas porque é por essa fala ‘capturada’. (1998, p.134)”

Lier-deVitto trabalha com análise de monólogos de crianças ainda no berço, sob a perspectiva teórica de De Lemos. A aparente repetição de termos presentes nas falas analisadas por ela expõe “composições paralelísticas” que, segundo aquela autora, parecem ser decorrentes da dominância da *projeção do eixo metafórico sobre o metonímico*, conforme designação de Jakobson. Lier-de-Vitto diz que “essa projeção promoverá a contenção da cadeia, cuja medida retorna em seqüências que obedecem uma certa métrica e compasso. Daí o tecido do texto resultar composto basicamente por ‘reiteraões regulares de unidades equivalentes’ (p.156)”.

As chamadas relações paralelísticas também aparecem em dados de escrita que formam o *corpus* deste trabalho, como o dado que segue.

³⁸ Ou de um sujeito de linguagem em constituição, como o adulto em alfabetização, acrescento eu.

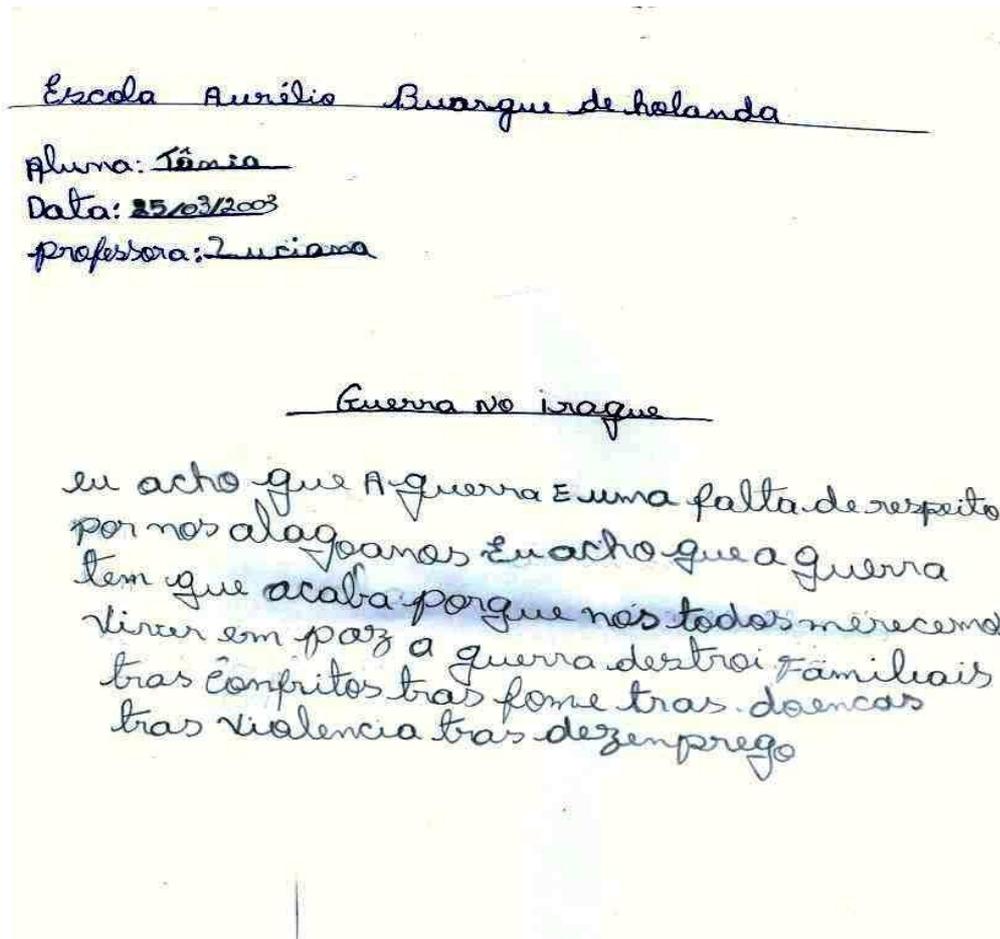


Ilustração 12

O dado da aluna diz:

ESCOLA AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA

NOME: Tânia

Data: 15/08/2003

Professora: Luciana

Guerra no Iraque

Eu acho que a guerra é uma falta de respeito por nós alagoanos. Eu acho que a guerra tem que acabar porque nós todos merecemos viver em paz. A guerra destrói famílias, traz conflitos, traz fome, traz doenças, traz violência, traz desemprego.

É interessante notar nesta produção a aparente repetição de termos. Apesar de ser um texto curto, ‘traz’ seguidas repetições. A primeira, “Eu acho que a guerra _____” (onde o espaço é a posição marcada para o verbo), e a segunda, “[A guerra] traz _____” (onde o espaço marca a posição do complemento).

Primeira ‘repetição’:

“*Eu acho que a guerra é uma falta de respeito [...]*”

“*Eu acho que a guerra tem que acabar [...]*”

Segunda ‘repetição’:

traz conflitos

traz fome

traz doenças

traz violência

traz desemprego

Essas ‘repetições’ ganham destaque pois num texto pequeno, elas ocorrem com certa frequência.

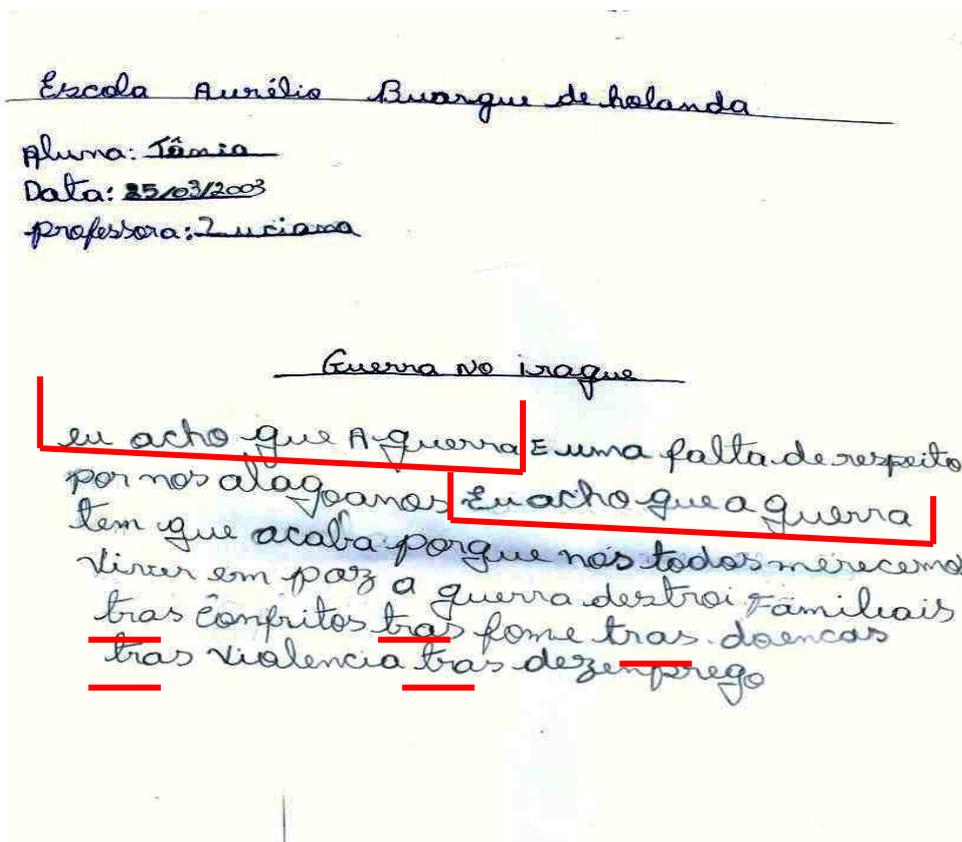


Ilustração 13

As referidas ‘repetições’ do dado, analisadas sob tal perspectiva, são possíveis manifestações do funcionamento ‘entrelaçado’ das cadeias sintagmática e paradigmática de Saussure, e metafórica e metonímica de Jakobson, que não passaram despercebidas para De Lemos, que levou a discussão para a área da Aquisição de Linguagem, sendo consideradas por outras pesquisadoras da área, como a própria Lier-de-Vitto, cuja reflexão encontra-se presente no início do tópico.

À releitura que Lacan faz também de Jakobson, De Lemos vincula sua própria leitura e faz ver que **os processos metafóricos e metonímicos** remetem a um movimento de emergência de um sujeito na cadeia significante.

O trabalho intitulado **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia** (1975) de Jakobson, é de relevância para a autora pois fundamenta um de seus trabalhos que teve maior repercussão acadêmica, a saber: **Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio.** (1992). Inicialmente em seu texto quando trata a afasia como problema lingüístico, Jakobson justifica tal classificação pelo fato de a afasia ser um problema de perturbação da linguagem. A Lingüística, diz o autor, deveria estar interessada pela linguagem em todos os seus aspectos, seja em ação, em evolução, em estado nascente ou em dissolução. Para ele, a afasia é um problema que “não pode ser resolvido sem a participação de lingüistas”. Jakobson continua afirmando que

os espantosos progressos da Lingüística estrutural dotaram os pesquisadores de instrumentos e métodos eficazes para o estudo da regressão verbal e [...] a desintegração afásica das estruturas verbais pode abrir, para o lingüista, perspectivas novas no tocante às leis gerais da linguagem (1975 pp. 35-36).

Tal observação permite dizer com Jakobson que, tanto a afasia, ou linguagem em dissolução, como o autor a toma, quanto a aquisição de linguagem (ao que acrescento a

aquisição de escrita), que para o autor seria a linguagem em “estado nascente”, são questões de ordem lingüística.

Retomando Saussure e o signo lingüístico, Jakobson avança na discussão lingüística sobre a afasia ao observar o papel dos dois modos de arranjo do signo lingüístico, a saber: combinação e seleção, e sua caracterização quando discute os dois tipos de afasia. Antes de qualquer coisa, vale uma definição de combinação e seleção, conforme Jakobson:

Combinação – qualquer unidade lingüística serve tanto de contexto para unidades mais simples quanto encontra seu próprio contexto em unidades mais complexas, ou seja, a combinação das unidades lingüísticas liga-as em uma unidade superior.

Seleção – no caso da seleção entre signos, há possibilidade de substituição de um termo por outro. Os termos são em parte equivalentes e diferentes um do outro, o que possibilita sua seleção e substituição.³⁹ Os constituintes de um contexto, diz Jakobson, têm estatuto de *contigüidade*, enquanto num grupo de substituição (seleção), os signos estão ligados entre si por diferentes graus de *similaridade*. Por contigüidade e similaridade os distúrbios da fala são explicados por Jakobson, o que será visto a seguir, mas antes vale mencionar o que o autor observa sobre a importância da contigüidade para se assegurar a transmissão de uma mensagem entre interlocutores:

Quer as mensagens sejam trocadas ou a comunicação proceda de modo unilateral do remetente ao destinatário, é preciso que de um modo ou de outro, uma forma de contigüidade exista entre os protagonistas do ato de fala para que a transmissão da mensagem assegurada. A separação no espaço, e muitas vezes no tempo, de dois indivíduos, o remetente e o destinatário, é franqueada graças a uma relação interna: deve haver certa equivalência entre os

³⁹ No *CLG*, combinação e seleção aparecem como a dicotomia Relações Sintagmáticas (combinação) e Relações Associativas (seleção), mas, vale dizer que há um avanço em relação à dicotomia saussuriana, quando Metáfora e Metonímia assumem destaque na discussão, pois, segundo De Lemos (1992), conforme Jakobson, as funções de linguagem poética que vão além das relações sintagmáticas e associativas no sentido de apreender através delas a *sistematicidade* subjacente tanto ao sistema em dissolução no *discurso* dos afásicos como seu ‘estado nascente’ na fala infantil.

símbolos utilizados pelo remetente e os que o destinatário conhece e interpreta. Sem tal equivalência, a mensagem se torna infrutífera – mesmo quando atinge o receptor, não o afeta (idem, p.41).

A contigüidade, vista dessa maneira, é condição para a ‘afetação’ do receptor. A mensagem que atinge e afeta o receptor e, por conseguinte, retorna ao seu destinatário, será retomada, contudo em outros termos, quando for tratado o *processo dialógico*, fruto da reflexão de De Lemos sobre a aquisição de linguagem. Cabe agora apresentar os dois tipos de afasia, assim mencionados no título do trabalho de Jakobson, e a partir dos quais será dada base para o aprofundamento das reflexões de De Lemos no campo da Aquisição de Linguagem.

No distúrbio da similaridade (deficiência de seleção), a capacidade de seleção e substituição é afetada, mas o poder de combinação continua parcialmente preservado, o que faz segundo Jakobson, a contigüidade determinar o comportamento verbal do afásico. Neste caso é observado pelo autor o emprego de uma figura de linguagem de estilo, a metonímia, baseada na contigüidade, é caracterizada como projeção da linha de um contexto sobre a linha de uma seleção e é empregada por pacientes com este tipo de afasia. Como exemplo, Jakobson cita o caso de um afásico que não consegue pronunciar uma frase ‘equacional’⁴⁰, como em “solteiro é um homem não-casado”, pois implicaria uma substituição e similaridade, operação que o afásico se julga incapaz de praticar. O mesmo acontece quando ao afásico que sofre deste tipo do distúrbio é pedido que repita uma palavra. Segundo Jakobson, por considerar redundância, o afásico não o faz.⁴¹ Ainda, instigado a dizer a palavra ‘não’, o afásico diz: ‘não consigo dizer’ e, apesar de fazê-lo, não se reconhece capaz de tal.

⁴⁰ Jakobson se refere à frase equacional sendo aquela que os termos são equivalentes, também se referindo à mesma como frase tautológica, quando a = a.

⁴¹ Ao lhe ser apontado um objeto, como uma caneta, por exemplo, o afásico não seria capaz de falar o nome ‘caneta’, pois o signo linguístico seria um substituto para o signo visual.

O distúrbio da contigüidade (deficiência de combinação), por sua vez, apresenta características contrárias ao da similaridade, uma vez que preserva a capacidade de seleção e substituição, ao passo que torna deficiente a capacidade de combinação e contextualização. Neste tipo de afasia a palavra pode ser, conforme Jakobson, definida como a 'mais alta unidade lingüística'. As regras sintáticas [...] perdem-se, e apenas frases estereotipadas permanecem no comportamento verbal de um portador deste tipo de afasia, a extensão e variedade das frases diminuem e há perda das regras sintáticas; palavras puramente gramaticais (preposições, conjunções, pronomes etc.) perdem-se e a fala adquire estilo telegráfico. Da mesma maneira como o encadeamento das unidades em estruturas sintáticas fica deficiente, o mesmo ocorre com a decomposição das palavras em unidades menores. A metáfora, figura de linguagem que se baseia no caráter similar entre termos, pode aparecer neste tipo de afasia, quando o afásico usa similitudes e as identificações aproximadas de natureza metafórica. Já no caso do distúrbio de similaridade, a metáfora é incompatível, o que acontece com a metonímia no distúrbio da contigüidade.

Metáfora e metonímia são de grande valia para Jakobson para falar sobre o desenvolvimento do discurso, o qual, segundo o autor

pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema [...] pode levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade. O mais acertado seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente (1975, p.55).

Tal como no dado apresentado anteriormente, a situação que nos traz Jakobson para fundamentar a análise parece ser a encontrada no próximo dado. O objetivo da atividade proposta aos alunos cujo resultado será apresentado a seguir (ao menos um dos resultados) era fazer com que os alunos, partindo de uma ilustração feita por eles mesmos do lugar onde moram⁴², produzissem uma escrita de caráter descritivo. Um dos textos chamou atenção:

⁴² Como mencionado na descrição metodológica dos dados, em alguns momentos os alunos se negavam a escrever sobre um tema proposto, e questionavam a possibilidade de desenhar ao invés de escrever. Nesses momentos, eu fazia uma ‘troca’, dizendo que podiam desenhar, mas teriam que escrever também, contando o que havia no desenho. Dessa forma, os alunos concordavam em escrever, mesmo com alguma resistência.

07/10 2003
Escola Aurelio Buarque de Holanda
Professora = Luciana
Nome = Adriana
Turma: 1ª Série B =



Minha Fazenda tem cachorro gato
galinha cavalo
Eu moro no deserto não tem energia elétrica
Eu gostaria que lá tivesse morado
Porque lá é muito esquisito
mas se Deus quiser vai ter energia elétrica.

O cachorro está dormindo
a galinha está comendo

O coelho está pulando
o homem está pescando

O Sol está Raiando
a Chuva está caindo
as borboletas estão voando.

Sulamericana

O dado da aluna diz:

ESCOLA AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA

Data: 15/08/2003

Professora: Luciana

NOME: Adriana

Turma: 1ª Série B

Esta é minha fazenda

Na minha fazenda tem cachorro, tem gato, galinha e cavalo. Eu moro no deserto, não tem energia elétrica. Eu gostaria que lá tivesse morador porque lá é muito esquisito, mas se Deus quiser vai ter energia elétrica.

O cachorro está dormindo.

A galinha está com milho.

O coelho está pulando.

O homem está pescando.

O sol está raiando.

A chuva está caindo.

As borboletas estão voando.

As ‘repetições’:

O cachorro está dormindo.

A galinha está com milho.

O coelho está pulando.

O homem está pescando.

O sol está raiando.

A chuva está caindo.

As borboletas estão voando.

Aqui, mais do que a aparente repetição da estrutura superficial no presente contínuo, uma das ‘sentenças’ da aluna – ***A galinha está com milho.*** – revela um entrelaçamento entre cadeias significantes, um deslizamento de significantes numa escrita de estruturas aparentemente semelhantes.

Onde havia a estrutura do verbo *estar* seguido de gerúndio aparece na estrutura em destaque o verbo *estar* seguido de um substantivo.

A galinha está com milho, cadeia significante aparente traz como possíveis estruturas subjacentes:

A galinha está comendo

A galinha está comendo milho.

A galinha está com milho

pode ser o resultado da concorrência dessas cadeias subjacentes, adequando-se em métrica (mencionada por Lier-de-Vitto ao citar Jakobson) à dimensão das demais estruturas presentes na produção da aluna.

Percebe-se que todas as estruturas apresentam um tamanho similar:

O cachorro está dormindo.

A galinha está com milho.

O coelho está pulando.

O homem está pescando.

O sol está raiando.

A chuva está caindo.

As borboletas estão voando.

Se a estrutura *A galinha está comendo milho* estivesse junto às demais haveria uma diferença métrica entre as estruturas:

O cachorro está dormindo.

A galinha está comendo milho.

O coelho está pulando.

O homem está pescando.

O sol está raiando.

A chuva está caindo.

As borboletas estão voando.

Um encaixe, possível ao funcionamento da língua e à relação entre as cadeias significantes resultou nessa produção inconsciente da aluna. Nota-se que a aluna busca, na escrita, descrever exatamente o que desenhou, mas a relação entre *com milho* e *comendo milho* – que é o que a galinha faz no desenho, escapa à sua tentativa de descrição. Voltando a citar Lier-de-Vitto, o que se vê nessas produções, não é um sujeito diante da linguagem, mas o movimento da linguagem nele. Trata-se, diz a autora, de um sujeito capturado nas redes de relações que o funcionamento trama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas questões há para se falar sobre um tema tão envolvente e intrigante como a aquisição da escrita inicial de adultos, mas por ora é possível dizer que o que foi exposto até aqui é parte de uma tentativa de deslocamento em duas mãos. Por um lado, um deslocamento do ‘olhar’ da aquisição de língua materna (falada) para a de língua escrita. E, por outro, um deslocamento da discussão da natureza de sujeito e de escrita na Educação de Jovens e Adultos, um movimento de mudança na reflexão sobre esses conceitos, tão arraigados à visão psicológica.

Neste trabalho, que tem caráter inicial, vimos que há problemas em encarar a aquisição da escrita inicial de jovens e adultos com um *processo* de desenvolvimento, pois, ao tomar a noção de língua enquanto *sistema* e reconhecer a *ordem própria da língua*, a natureza de sujeito e escrita ganham um sentido que difere em muitos aspectos daquele oriundo da teoria psicogenética, na qual o sujeito é visto como capaz de exercer controle sobre o ‘objeto’ escrita.

Apresentamos, com a discussão sobre a noção de palavra, que há dificuldade em delimitar as unidades lingüísticas mesmo quando se é tomada para análise a língua ‘constituída’, o que nos permite tratar a categorização da escrita inicial como uma impossibilidade.

Buscamos mostrar como a relação sujeito X escrita é atravessada por um funcionamento que escapa ao controle do sujeito. Concordando com Borges (1995), o reconhecimento da natureza lingüística da aquisição da escrita inicial nos permite olhar para essa escrita como uma emergência, ainda que heterogênea e indeterminada, do funcionamento da língua operando no sujeito.

A Educação de Jovens e Adultos, como foi dito na Introdução da dissertação, tem sido marcada por estudos psicogenéticos. Almejamos que o este trabalho possa contribuir para a reflexão teórica da EJA sob uma diferente abordagem e para a formulação de outros estudos (nossos e de outros). Portanto, falar em conclusão nesse momento não parece ser muito apropriado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Lourdes. “Captação” ou “captura”. In: LIER-DE-VITTO, Francisca e ARANTES, Lúcia. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

_____. **Produções desviantes de escrita e clínica de linguagem**. No prelo.

ABAURRE, Maria Bernadete. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre a segmentação na escrita escolar. In: **Boletim da ABRALIN**. Campinas: IEL/UNICAMP. 1991

PAIXÃO, Lília da Rocha B. L, FERNANDES, Lúcia Monteiro e DELUIZ, Neise. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisas, teses, dissertações e monografia**. Rio de Janeiro: ETC, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 1991.

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

BORGES, Sônia Xavier de Almeida. O que gostaria de perguntar à Emília Ferreiro sobre o sujeito na teoria psicogenética da alfabetização e não tive oportunidade. **Inter-Ação**, Goiânia, vol. 1/2: 97-115 1999.

_____. A alfabetização depois de Lacan: a criança e o saber. **Marraio**, Rio de Janeiro, nº3, 2002(a).

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

_____. Criança, corpo e linguagem: que(m) fala?. In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, 47 (1) e (2): 93-98, 2005.

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

BOSCO, Zelma Regina. (2005). **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1989 (15ª ed.).

BURGARELLI, Cristóvão Geovani. Sujeito e escrita. In: LEITE, Nina (org). **Corpolinguagem: gesto e afeto**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989

CARVALHO, Glória Maria. Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, 47 (1) e (2): 61-67, 2005.

_____. O erro em aquisição da linguagem: um impasse. In: LIER-DE-VITTO, Francisca e ARANTES, Lúcia. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

DE LEMOS Cláudia Thereza Guimarães. “On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition”. In: CAMAIONI, L. e LEMOS, C. T. G. de. (org). **Questions as social explantion: piagetian themes reconsidered**. Amsterdã: John Benjamins 1985

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

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

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. In: **Substractum**, vol. 1, nº. 1, 1992.

_____. Da morte de Saussure, o que se comemora? In: **Psicanálise e Universidade**, nº3 1995

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, 47 (1) e (2): 41-70, 2000.

_____. Corpo e *corpus*. In: LEITE, Nina (org). **Corpolinguagem: gesto e afeto**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. In: LIER-DE-VITTO, Francisca e ARANTES, Lúcia. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

FARIA, Núbia Rabelo Bakker. **Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita**. Maceió: EDUFAL, Recife: EDUFPE, 1997(a).

_____. A letra sob as palavras da letra. *Leitura Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)*, Maceió - AL, v. 20, p. 41-56, 1997.

_____. A difícil aritmética do corpo e da linguagem: reflexões sobre o *input* e a aquisição de linguagem. **Cadernos de estudos lingüísticos**. Campinas, 47 (1) e (2): 69-81. 2005.

_____. A área da aquisição de linguagem sob os efeitos do reconhecimento da *ordem própria da língua*. In: SPINILLO, Alina, CARVALHO, Glória e AVELAR, Telma. (org). **Aquisição da linguagem: Teoria & Pesquisa**. Recife - PE: EDUFPE, 2002

FERREIRO, Emília e **TEBEROSKY**, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRO, Emília. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. (org.). **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991 (2ª ed.).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Cortez, 1981 (9ª ed.).

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1983.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987 (18ª ed.).

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de adultos – relato de uma experiência construtivista. Petrópolis: Vozes, 1999 (5ª ed.).

JAKOBSON, Roman. Lingüística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1975.

KEHDI, V. Morfemas do Português. São Paulo, Ática, 1990.

KATO, Mary (org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1992.

KATO, M., MOREIRA, N. e TARALLO, N. Estudos em alfabetização – retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 1998.

LECHT, John. Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

LEMOS, Maria Teresa Guimarães de. A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca. Os monólogos da criança: delírios da língua. São Paulo: EDUC – FAPESP, 1998.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca e FARIA, Viviane Orlandi. É tempo de palavra. Revista Mente e Cérebro. São Paulo Duetto: 26-29, 2006.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca e CARVALHO, Glória. M. de. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição de linguagem. 2007, a sair.

LOPES, E. Fundamentos de Lingüística Contemporânea. São Paulo, Cultrix, 1991.

- LOPES, Adna de Almeida. A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua.** (tese de doutorado – UFAL) 2005
- LYONS, John. Língua (gem) e lingüística: uma introdução.** Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- CÂMARA JR, J.M. Estrutura da Língua Portuguesa.** Petrópolis, Vozes, 1977
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Pequenos aprendizes. Revista Mente e Cérebro.** São Paulo Duetto: 20-25, 2006.
- MILNER, Jean-Claude. O amor da língua.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MOTA, Sônia Borges Vieira da. O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita.** Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP 1995.
- _____. Letra a letra. **Leitura: Revista do Programa da Pós-graduação em Letras – LCV – CHLA – UFAL, nº. 20: 15-25.** Maceió: EDUFAL, 1997.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos – Contribuição à história da educação brasileira.** São Paulo: Loyola, 1973.
- PAVEAU, Mari-Anne e SARFATI, Georges-Élia. As grandes teorias da Lingüística da gramática comparada à pragmática.** São Carlos: Claraluz. 2006
- PÊCHEUX, Michel. Sobre a (Des-)construção das Teorias Lingüísticas. Línguas e instrumentos lingüísticos.** Campinas: Pontes. Nº. 2: 07-32,1998.
- QUEIROZ, Marinaide Lima de. Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas dos alunos jovens e adultos** (Projeto para seleção de doutorado - UFAL) 1999
- RIBEIRO, Nadjá Naira Aguiar. (1999). Efeito lingüístico-discursivo no jogo do ensinar e do aprender.** Dissertação de Mestrado. Maceió, UFAL.
- ROBINS, R. H., Lingüística Geral.** São Paulo, Globo, 1977.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1975 (7ª ed.).
- _____. Escritos de Lingüística Geral. São Paulo: Cultrix 2004

SILVA, Luciana S. Dado e Intriga na aquisição da escrita de jovens e adultos. (monografia de graduação – UFAL) Maceió, 2005.

SILVEIRA, Eliane Mara. Um certo retorno à Lingüística pela via da Psicanálise. **Cadernos de estudos lingüísticos**. Campinas, 47 (1) e (2): 83-92, 2005.

_____. Um certo retorno à Lingüística pela via da Psicanálise. In: LIER-DE-VITTO, Francisca e ARANTES, Lúcia. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

ZANINI, Fádia Gonzalez. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA, Maria e POERSH, José Marcelino. **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1990 (2ª ed.).

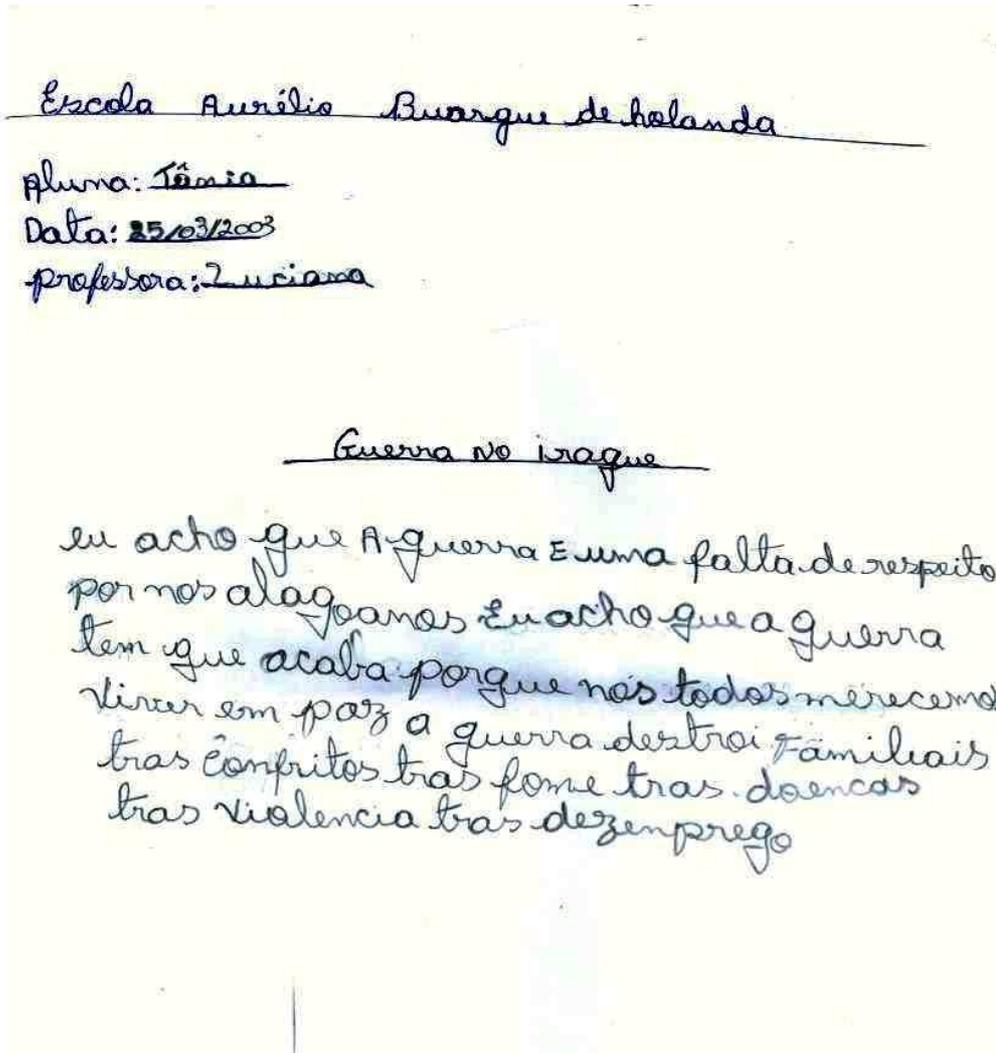
Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental. **São Paulo**. 1996. No prelo.

Nova Escola. Aprenda com eles e ensine melhor. São Paulo: Abril, nº. 139: 18-24, 2001.

Secretaria Municipal de Educação de Maceió, Diretoria Geral de Ensino, Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Proposta Curricular para a Educação de Adultos. Maceió, 1995. No prelo.

ANEXOS

DADOS ANALISADOS:



07/10/2003
Escola Auxílio Buarque de Holanda

Professora = Luciana

Nome = Adriana

Turma: 1ª Série B =



Na minha Fazenda tem cachorro gato

galinha cavalo

Eu moro no deserto não tem energia elétrica

Eu gostaria que lá tivesse morado

Porque lá é muito esquisito

mais se Deus quiser vai ter energia elétrica

O cachorro está dormindo

a galinha está com milho

O coelho está pulando

o homem está pescando

O Sol está Raiando

a Chuva está caindo

as borboletas estão voando

ESCOLA AURÉIO BUARQUE DE HOLANDA

07/10/2003

PROFESSORA LUCIANA

NOME Élége dos Santos

TURMA 1ª SÉRIE B

a minha casa Bimblila 1:3:28



gdes muito bannia casa
nannia esatarforregatos muito diaguaa

Marcos 20 de janeiro de 2005

Cabri de Zilda Gomes de

COMEÇA AQUI
adevida -> E P R O Q V O S T A m u t o

P a m i d e m i z a a m o c d e v m a v e s
MAIVOS ELÍDE

Edmir

ESCOLA AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA
NOME: Adriana
DATA: 15-08-2003
PROFESSORA: LUCIANA

FILME: CIDADE DE DEUS
a violência vem por falta das
desempregadas drogas
e por causa da fome e da miséria
se existisse trabalho
a violência diminuiria mais