

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEUSMAURA VIEIRA LEÃO

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: EFEITOS SIGNIFICANTES

Goiânia
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DEUSMAURA VIEIRA LEÃO

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: EFEITOS SIGNIFICANTES

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli

Goiânia
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Leão, Deusmaura Vieira.

**L437a Aquisição da linguagem escrita [manuscrito]: efeitos
significantes / Deusmaura Vieira Leão. – 2008.
71 f.**

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli.

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Goiás,
Faculdade de Educação, 2008.**

Bibliografia: f. 70-71.

1. Alfabetização 2. Linguagem – Aquisição da
Escrita

3. Psicanálise I. Burgarelli, Cristóvão Giovani II.
Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de
Educação**. III. Título.

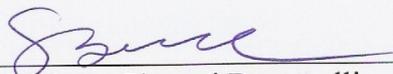
CDU:

372.45

DEUSMAURA VIEIRA LEÃO

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: efeitos significantes

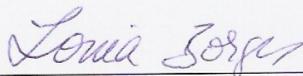
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 08 de dezembro de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



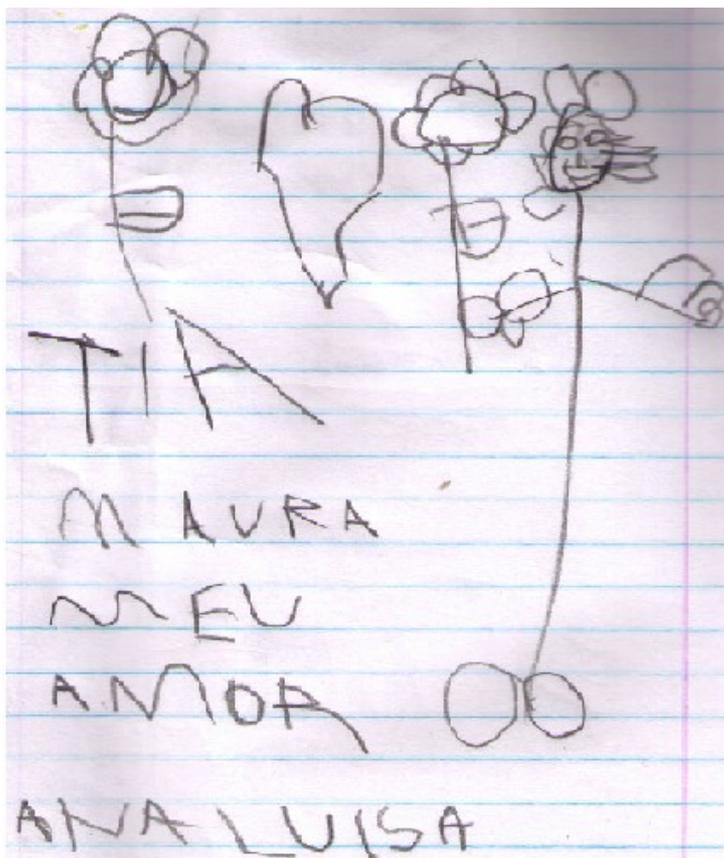
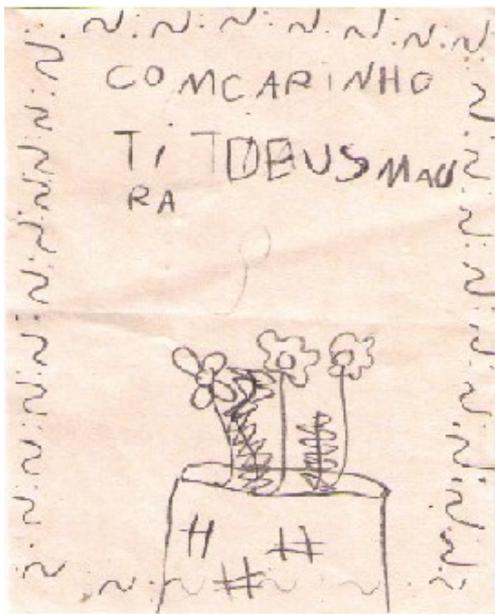
Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli - UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. Marcos Corrêa da S. Loureiro – UFG



Profª Drª Sônia Xavier de Almeida Borges – UFF



Ana Luisa, Arthur, Laura, Ana Clara, Marina, Vitor, Bruna, Julia, Lucas..., enfim, a todas as crianças que de alguma forma inspiraram a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Cristóvão Giovani Burgarelli pela disponibilidade em me orientar, pela compreensão dos momentos difíceis que se apresentaram durante este percurso e que sempre acreditou em minhas possibilidades, acompanhou-me e incentivou-me durante todo o processo.

Ao meu esposo, Carlos, pelo amor, compreensão e carinho que se fazem presentes durante vinte anos de relacionamento.

A meus pais, pelo exemplo de vida e incentivo acadêmico e profissional.

Aos meus lindos filhos Luan Carlos e Higor, pelo carinho que mais uma vez vivenciaram minhas ausências nas suas vidas.

Aos meus irmãos Marília, Marizia, Maiza, Rosana e Humberto que tiveram a paciência de compartilhar os momentos de angústias no decorrer deste trabalho.

Aos meus cunhados e cunhada Elcio, Ivan, Cristiano, Fábio e Lurdes pelo apoio e incentivo.

Aos amigos Adão, Madalena, Manoel e Nizete pela palavra carinho, paciência, compreensão... cada qual no seu momento e a seu modo.

Ao professor Marcos Corrêa da Silva Loureiro e Glacy Queiróz de Roure, pelas contribuições enriquecedoras no exame de qualificação.

À professora Dr^a. Sonia Borges por aceitar o convite para participar da banca examinadora.

RESUMO

Leão, Deusmaura Vieira. **Aquisição da linguagem escrita: efeitos significantes**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008, 71 p.

Aquisição da língua escrita: efeitos de significantes é resultado de um estudo vinculado à Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Este estudo tem por objetivo realizar uma reflexão acerca do caminho percorrido pela criança, desde as primeiras produções gráficas feitas em sala de alfabetização, até o texto escrito, bem como acerca do posicionamento teórico dos professores frente a essa produção. Para isso, apresentou-se o cenário da alfabetização no contexto atual, explicitando-se o campo teórico predominante na sala de aula, ou seja, uma descrição da concepção que fundamenta a prática dos professores alfabetizadores e de como estes vêem a aquisição da escrita pela criança. Para esse intento foi feita uma releitura dos trabalhos de Emília Ferreiro e colaboradores, os quais, considerando a criança um ser cognoscente que passa por níveis de conceituação que evidenciam as hipóteses que formula sobre a língua escrita na fase de alfabetização, entendem que ela (re)constrói o conhecimento sobre a língua por meio de sua própria elaboração. Discute-se que essas pesquisas trouxeram modificações na concepção de escrita, passando a subsidiar teoricamente documentos oficiais como o Referencial Curricular para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que constituíram-se, oficialmente, em sugestão para subsidiar a organização dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas salas de aula da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado recorreu-se a um referencial que expõe o sujeito como efeito de linguagem e as posições subjetivas que implicam a representação do sujeito na língua, muito importantes para a compreensão da criança como ser falante no processo de alfabetização e as transformações ocorridas em sua fala e escrita. A abordagem do escrito infantil mantém um diálogo com as reflexões realizadas por Borges (2006) em seu livro: *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Metodologicamente, optou-se por algumas reflexões sobre as produções escritas das crianças realizadas em sala de aula e pela análise dessas produções com base no arcabouço teórico exposto no decorrer do trabalho. Constatou-se que quando se levam em consideração as marcas efetivas do Outro e os efeitos dos significantes, ou seja, os processos metafóricos e metonímicos presentes na produção infantil, obtém-se melhor compreensão do processo de aquisição da linguagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Construtivismo; Aquisição da língua escrita; Processos metafóricos e metonímicos; Psicanálise.

ABSTRACT

Written language acquisition: effects of signifiers. Dissertation (Post-graduation Program on Education) - College of Education, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008, 71 p.

Written language acquisition: effects of signifiers is the result of a study linked to the research line Culture and Educational Processes of the Post-graduation Program in Education of Universidade Federal de Goiás. It aims at reflecting about the way children go through from their first graphic productions literacy classes up to the written text, as well as about the teachers' theoretical conception regarding to this production. In order to achieve this , aim it was demonstrated the actual literacy setting scenary by the elucidation of the predominant theoretical field inside the classroom, that is, the description of the conception which underlies literacy teachers' practice, and how they see written language acquisition by the child. In order to do it were reread the works of Emilia Ferreiro and collaborators, who, considering children cognoscent beings who go through conceptualization levels which show the hypotheses they build about the written language in literacy phase, propose that they (re)construct their knowledge about the language by means of their own elaboration. These researches changed the conceptions of written language, and theoretically supported official documents such as the Curricular Reference for Children's Education and the National Curricular Parameters, which, officially were offered as suggestion for the organization of pedagogical practice in classes of Children's Education and of the former years of fundamental teaching. In order to achieve the aim of this study, the reading of authors who explain written language acquisition in another way was fundamental. This theoretical reference considers the subject as effect of language and the subjective positions which imply the representation of the subject in the language are very important to understand the children as speaking beings in the literacy process and the changes in their oral and written language. The approach to children's written language made a dialog with the reflections of Borges (2006) in her book *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan (The puzzle: the literacy process after Lacan)*. Methodologically, the option was to reflect about the texts written by children in classroom and about the analysis performed by the teacher with the theoretical reference used in this study. It was verified that, to a better understanding of written language acquisition process, it is essential to take into account the effective marks of the Other and the effects of signifiers, that is, the metaphorical and metonymical processes which occur in children's production.

Keywords: Literacy; Construtivism; Written language acquisition; Metaphorical and metonymical processes; psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

As reflexões realizadas no decorrer deste trabalho buscam um novo olhar sobre a aquisição da língua escrita nos primeiros anos de escolarização da criança, entre quatro a seis anos de idade. Para tanto, fundamentar-se-ão na perspectiva interacionista sobre aquisição da linguagem, de início apresentada nos trabalhos de Lemos (1997, 1995, 1982, dentre outros) realizados no campo da linguagem oral, e, em seguida estendida por Borges, 2006.

Sob essa perspectiva teórica, é possível uma interpretação das manifestações gráficas iniciais das crianças que se distanciam tanto de concepções de linearidade e literalidade das unidades lingüísticas, palavras ou frases, tais como idealizadas no campo dos estudos considerados mais tradicionais sobre a linguagem, quanto da noção psicológica de sujeito própria de uma abordagem cognitivista; além de possibilitar assumir uma concepção de mudança que faz surgir várias indagações sobre uma abordagem do processo de aquisição de escrita dirigida pela noção de desenvolvimento.

Propõe-se apresentar uma reflexão acerca do caminho percorrido pela criança desde as primeiras produções gráficas feitas em sala de aula, entendendo-se que estas vão revelar um *saber-fazer* da escrita já constituído antes de a criança passar pelo processo de escolarização. No entanto, buscar-se-á explicitar uma diferença radical entre Ferreiro e o referencial assumido por esta pesquisa; enquanto o primeiro coloca esse saber nas capacidades cognitivas da criança, nesse outro trata-se de uma articulação lingüístico-discursiva que a constitui como sujeito “que supostamente sabe”.

Antes da apresentação das produções gráficas das crianças, buscou-se, no primeiro capítulo, compreender o cenário da alfabetização no contexto atual, ou seja: quais as concepções de alfabetização que norteiam a prática dos professores alfabetizadores? Como é vista a aquisição da língua escrita pela criança e que autores subsidiam a prática desses professores? Nesse capítulo, observa-se que a aquisição da língua escrita, antes da década de 80, era compreendida apenas como domínio de um código cujo funcionamento se explicava pela associação de fonemas na formação de sílabas, palavras e frases; e que bastava à criança dominar a grafia das letras, pelo amadurecimento da coordenação motora, associá-las aos seus respectivos sons, pela capacidade de atenção e memorização para ser considerada alfabetizada. Depois das pesquisas de Ferreiro, aconteceram algumas modificações na concepção de escrita, que passou a ser entendida como processo de representação da linguagem, como objeto sócio-cultural de conhecimento.

Em uma perspectiva construtivista, os pré-requisitos não são habilidades ou destrezas que a criança deve demonstrar possuir antes que lhe autorizem a participar do ensino formal (para que participe “com proveito”, que não seja desperdiçado algo tão valioso...) mas aquelas noções, representações, conceitos, operações, relações etc., que aparecem teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas como as condições iniciais sobre as quais – e dadas certas condições que se caracterizam teoricamente como processos de desequilíbrio – se constroem as novas concepções. (FERREIRO, 2001, p. 67)

Com isso, o enfoque sobre a aquisição da língua escrita ganha outra dimensão, partindo do *como se ensina* para o *como se aprende*, distanciando-se da perspectiva associacionista presente no contexto escolar até o final da década de oitenta, que tinha como preocupação central os métodos de ensino. Com as pesquisas de Ferreiro, houve um rompimento dessa concepção, uma *revolução conceitual* na área da alfabetização, privilegiando a relação da criança com a escrita, ou seja, passa-se a considerar que ela precisa pensar, criar hipóteses sobre a escrita para se alfabetizar.

A partir desse momento, entende-se que a criança não assume o papel passivo, segundo o qual ela aprenderia através de condicionamentos e associações, cuja única atividade seria uma tendência à imitação e generalização. Ferreiro e Teberosky apontaram para um sujeito ativo que categoriza, estabelece relações, constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita; um sujeito que reconstrói a linguagem.

Os trabalhos de Emília Ferreiro e colaboradores tiveram divulgação, principalmente no Brasil, com a publicação do seu livro *A psicogênese da língua escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985), no qual se apresenta o resultado de suas pesquisas acerca do processo de aquisição da língua escrita bem como os níveis e etapas pelas quais as crianças passam no período de alfabetização. Vale ressaltar que essas pesquisadoras tiveram seu trabalho sustentado teoricamente na teoria piagetiana, que considera que a atividade estruturante da criança faz com que ela construa esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita. Para tanto, são contempladas as capacidades cognitivas (a criança pensa, desenvolve raciocínios) e lingüísticas (desenvolve concepções sobre o sistema de escrita).

O construtivismo tornou-se referência para muitos educadores e pesquisadores, passando a fazer parte, também, de documentos oficiais como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses documentos relatam que somente foi possível uma mudança na prática de muitos professores alfabetizadores depois das pesquisas de Emília Ferreiro, quando eles passaram a adotar um novo conceito de alfabetização.

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (PCN, 1997, p. 21)

Como é proposto pelo construtivismo, no processo de aquisição da língua escrita, a criança (re)constrói o conhecimento sobre a língua por intermédio de sua própria elaboração, que se dá por uma sucessão de etapas, cada uma delas representando um estágio, nível importante do processo. Tal como é proposta por essa concepção teórica, o aprendiz é um sujeito ativo, e sua aprendizagem é dependente de ações e operações do sujeito e não simplesmente resultado de estímulos externos, ou seja, “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito [...], isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito” (FERREIRO, 1985, p. 29); assim, o sujeito é o verdadeiro ator no processo da aquisição da língua escrita que busca, constantemente, compreender o mundo a sua volta. Ela considera a criança um ser cognoscente na medida em que procura a aprendizagem dos conceitos da escrita e enfatiza que essa aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer.

O sujeito cognoscente, estabelecido por essa teoria, está presente na aprendizagem da leitura e da escrita; ela estabelece que ele (sujeito) passa por níveis de conceituação que demonstram as hipóteses que formulou acerca da língua escrita; portanto, o foco decisivo sobre a alfabetização deixa de ser perceptivo e passa a ser conceitual.

Segundo Ferreiro, as crianças seguem uma linha de evolução regular até a aquisição da língua escrita, elaboram hipóteses para compreender o funcionamento do código escrito e passam por diferentes etapas que podem ser reconhecidas durante o processo de alfabetização. Para essa autora, a criança, “durante o período de contato com os sinais gráficos passa por estágios de evolução que são caracterizados em quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético” (KATO, 1994, p. 54).

No decorrer do primeiro capítulo, serão explicitadas as etapas pelas quais a criança passa no processo de aquisição da língua escrita, segundo Ferreiro. Isso se faz necessário uma vez que, na avaliação feita das atividades escritas das crianças, aqui apresentadas, a professora analisa-as, levando em consideração as etapas que as teorias construtivistas consideram existentes nesse processo. Segundo a hipótese da existência de etapas no processo de aquisição da escrita, na etapa pré-silábica, a criança não busca correspondência entre as formas gráficas e o som das letras; na etapa silábica, ela começa a

formulação de hipóteses acerca da fonetização, ou seja, relaciona cada sílaba oral da palavra a uma letra. Depois a criança caminha para a etapa alfabética, na qual ela identifica que as letras representam os fonemas da língua.

Já no segundo capítulo, buscou-se a filiação teórica a autores que explicitam de outra maneira a aquisição da língua escrita, como Claudia Lemos (1997, 1995, 1882), Borges (2005), Burgarelli (2005) Vivacqua (2004), dentre outros. Constatou-se a contribuição da lingüística e da psicanálise no processo de alfabetização, ao buscar explicar como se dá o caminho que a criança percorre, desde a fala até a escrita, no processo de aquisição dessas duas linguagens.

Os trabalhos desenvolvidos por Borges (2006) são, particularmente relevantes para compreender a aquisição da linguagem escrita sob um outro olhar, principalmente quando faz reflexões sobre os trabalhos de Emília Ferreiro e de Piaget, os quais trazem a escrita como representação da linguagem oral. Ela considera que, ao buscar outra compreensão da escrita inicial ou pensar a alfabetização em uma proposta que fuja do representacionismo, surgem possibilidades de investigação para a vertente interacionista para a compreensão do processo de aquisição da linguagem. Para isso, Borges (2006) considera importantes os pressupostos teóricos da lingüística e da psicanálise. Essa autora, ao considerar a sistematicidade e o funcionamento da língua, em relação aos estudos sobre a linguagem inicial da criança, direciona a pesquisa em alfabetização para fora da posição representacionista.

Para realizar uma discussão sobre a questão do sujeito no campo da linguagem, Borges (2006) considera imprescindível levar em consideração a psicanálise e, mais especificamente, os estudos de Jacques Lacan, que apresenta uma proposta de reflexão a partir de uma “nova ciência”, que estuda a linguagem reconduzida sob a perspectiva psicanalítica. A leitura e a análise dos trabalhos de Lacan são instigantes e possibilitam a construção de um viés significativo na discussão sobre o papel da escrita, ou seja, ele ultrapassa as abordagens meramente instrumentais, que consideram a linguagem apenas como instrumento de comunicação.

Em seus estudos, Lacan, como psicanalista, a partir da sua escuta e de sua construção teórica, pôde trazer elementos importantes a respeito do saber sobre a língua e, para isso, ele se apropria de uma série de termos lingüísticos, destacando os conceitos de estrutura, sujeito, signo – este último utilizado por Ferdinand Saussure, o fundador da Lingüística – e metáfora e metonímia, contidos na obra de Roman Jakobson, um dos fundadores do grupo dos Formalistas Russos (1915-1920). Ele traz uma reflexão sobre a fala e

a linguagem numa perspectiva psicanalítica e afirma que “a lingüística pode servir-nos de guia neste ponto, já que é esse o papel que ela desempenha na vanguarda da antropologia contemporânea, e não poderíamos ficar-lhe indiferentes” (LACAN, 1998a, p. 286).

Nesse capítulo, poderá ser constatada a importância das posições subjetivas que implicam a representação do sujeito na língua, buscando entender a criança como ser falante no processo de alfabetização e as transformações ocorridas na fala da criança, devido à predominância do funcionamento lingüístico nas três instâncias - outro, língua e fala do sujeito, conforme propõe Lemos (1982).

De acordo com o referencial explicitado nesse capítulo, o sujeito é efeito de linguagem; trata-se de um conceito vinculado ao conceito de inconsciente, sendo que em ambos fazem-se sentir as marcas do discurso do Outro. A aquisição da leitura e da escrita pela criança deve ser analisada levando-se em consideração que o Outro pode ser definido, também, como tudo o que foi articulando-se através da linguagem oral e escrita no grupo social de que a criança faz parte. Assim, o Outro seria constituído como uma superposição de discursos, considerando-se que, socialmente, a criança está inserida em grupos, instituições, ideologias e culturas diversas, cada uma delas apresentando características próprias, ou seja, cada qual girando ao redor de significantes determinantes.

O terceiro capítulo apresenta algumas reflexões sobre o caminho percorrido pelas crianças em seus primeiros escritos, tomando por base alguns trabalhos produzidos por crianças em sala de aula (alfabetização), durante o ano letivo de 2007. Tentar-se-á uma articulação com o arcabouço teórico exposto e defendido no decorrer desta pesquisa.

Percebe-se que as atividades escritas realizadas pelas crianças em sala de aula são avaliadas segundo a concepção que considera a aquisição da escrita na relação dual oralidade/escrita, e o processo de alfabetização, sob esse ponto de vista, se reduz à mera construção de representações das categorias da língua constituída, conforme Borges (2006). Essa autora ressalta, ainda, que a aquisição da língua escrita deve ser concebida como uma tríade oralidade/escrita/língua.

Para entender melhor o caminho percorrido pela criança na constituição da língua escrita, foram levadas em consideração as marcas efetivas do Outro na constituição dessa escrita e os efeitos dos significantes presentes. É possível perceber nas produções gráficas das crianças as “posições”¹ pesquisadas por Lemos (1997), quando discute a aquisição da linguagem oral. Em seus estudos, Lemos buscou compreender o processo de aquisição da linguagem pela criança, identificando as transformações ocorridas na fala da criança e a

¹ As “posições” propostas por Lemos (1997) serão discutidas no segundo capítulo.

trajetória que percorre do estado de **infans**² para o de sujeito-falante, ou seja, o processo de subjetivação aí implicado. “Posições” da criança na língua, definidas como primeira posição, segunda posição e terceira posição, nas quais a criança parte da posição de interpretado pelo outro à posição de intérprete de sua própria fala e da fala das outras pessoas, segundo Lemos (1997).

As reflexões das produções escritas das crianças permitem uma relação com as “posições”, pois os primeiros escritos da criança terão fragmentos da escrita da professora, sendo que a interpretação que ela fará desses escritos poderá constituir as marcas do Outro ali presente e, posteriormente, a criança consegue fazer reformulações e/ou correções em suas produções, como foram constatadas nas atividades apresentadas no terceiro capítulo.

² *Infans* do latim, criança que não fala. A aquisição da linguagem é, portanto, a passagem do *infans*, aquele que não fala, para sujeito falante.

CAPÍTULO 1 – CONSTRUTIVISMO: UM PASSADO QUE ATÉ POUCO TEMPO ERA SONHO

O fracasso escolar foi o alvo principal da revisão das práticas tradicionais da alfabetização até a década de 1980. As ações em torno dessa revisão objetivavam descobrir uma maneira mais eficiente de se ensinar; ou seja, encontrar formas que aprimorassem o ensino e tivessem como enfoque didático os métodos sintéticos e analíticos. Os sintéticos, a partir de elementos menores que as palavras, e os analíticos, a partir da palavra ou unidades maiores.

1 - O Olhar no olhar de Emília Ferreiro

A partir de 1980, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, pesquisadora argentina, marcaram a história da alfabetização brasileira. A prática de ensino, desde então, por meio da palavra *construtivismo*, ganha nova roupagem, novo olhar, nova interpretação; pois o processo de aquisição da língua escrita passa a focalizar a atenção na criança, que constrói o conhecimento através da língua escrita, contrapondo-se ao ensino tradicional de antes, que buscava métodos de como ensinar, que desconsideravam o conhecimento e a experiência de ‘mundo’ que a criança possuía.

Na interpretação e perspectiva da linha construtivista, na qual se insere Emília Ferreiro, altera-se a concepção, predominante até então, da criança como passiva no processo de aquisição da língua escrita para uma concepção em que ela é vista como exercendo papel ativo nesse processo. Percebe-se que, à luz de pesquisas e estudos, têm-se buscado a compreensão holística da criança no processo da aquisição da língua escrita, pois, constata-se que, nos primeiros estudos sobre alfabetização, não se sabia muito sobre o que se ensinava, como a criança aprendia sua língua materna, nem como se dava o desenvolvimento do processo cognitivo.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental consideram que no processo de ensino-aprendizagem, o ler e o escrever ganham sentido por meio da ação

efetiva da criança. Kato (1994) destaca que os aspectos puramente formais, as noções de conteúdos e uso dessa língua perpassam conceitos de alfabetização e compartilham a atenção de pesquisadores, que vêem, nesse processo, a aquisição e desenvolvimento subjetivo da língua, e não apenas um objeto de estudo na qualidade de sistema abstrato de signos, muito menos ensinada apenas como habilidade motora, como aquisição de uma técnica de registrar sons em vez de atividade cultural complexa.

Apesar das diversas críticas que tem recebido nos últimos anos, a perspectiva construtivista trouxe muitas contribuições para o entendimento desse tema, pois se alterou a concepção, até então, do processo de construção da representação da língua escrita pela criança. Esta deixa, assim, de ser considerada como dependente de estímulos externos para compreender e atuar ativamente no seu processo de aquisição da língua escrita, englobando suas experiências e vivência na sociedade letrada.

1.1 O árduo caminho de leitor de mundo a leitor de escrita

Weiz (2006) considera impotente o arsenal de métodos que a escola tem para ensinar a ler e a escrever, equivalentes ao mesmo número de crianças que não os aprendem:

[...] é irônico pensar que há, nas escolas, variedades de métodos que ensinam a criança a ler e a escrever, no entanto, o número de crianças que não aprende é grande; bloqueia-se o conhecimento porque se desconsidera que a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita. (WEIZ, 2006, p.11).

Dessa forma, a autora, ao contrapor as teorias empiristas e inatistas, indica um afastamento entre os processos de ensino e processos de aprendizagem, dando grande ênfase aos últimos. Com isso, extrai da marginalidade os processos psicológicos envolvidos na aquisição da língua escrita ao reconhecê-la como processo de construção no qual, entre “a mão que escreve” e o produto final, encontra-se “um sujeito que pensa” que, para compreender, deve produzir, objetivando assimilar, transformar e construir seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, apropriar-se do conhecimento dos outros, segundo Ferreiro.

Essa perspectiva teórica possibilitou demonstrar uma postura transformadora em relação ao ensino da escrita, na qual se estabelece que a criança, por viver em um mundo

letrado, tem conhecimento prévio de leitura, pois o contato com a língua desde o nascimento gabarita-lhe noções preliminares que a escola deveria considerar e explorar durante o processo de alfabetização. Ao descartar essa ‘bagagem letrada’ da criança, os processos de alfabetização das escolas criam coreografias cíclicas entre reprovação, evasão e fracasso escolar. Há muitas discussões em torno desse problema - questões incisivas que camuflam os sintomas do fracasso escolar - e que, displicentemente, traduzem-se no gesto de origem bíblica de “lavar as mãos” frente à postura apática da criança, que não está ‘pronta’ para ser alfabetizada.

As questões abordadas por Weiz contrapõem-se à aquisição da leitura e da escrita no modelo tradicional, pois nessa figura a valorização do professor, considerado o centro do processo e, em alguns casos, a aprendizagem da escrita deveria acontecer pela apresentação à criança de elemento por elemento, letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra e, finalmente, o texto, supondo-se que a soma linear dos elementos levaria à totalidade.

Percebe-se que o foco não consistia em direcionar a atenção da criança para os significados dos textos e, muito menos, em formar leitores. Ao utilizar o método sintético, os conceitos de fácil e difícil eram determinados de acordo com a visão do adulto já alfabetizado, sem levar em consideração que a definição de fácil e difícil poderia ser estabelecida também pela criança.

Encontra-se, ainda, no modelo tradicional, uma forma de aquisição da escrita e da leitura estabelecida pelo método analítico, o inverso do método sintético, portanto, que propõe iniciar o processo de alfabetização por textos, frases ou palavras, depois o desmembramento dessas palavras em sílabas e letras.

Os métodos de alfabetização sintéticos ou analíticos - partindo de fonemas, letras ou sílabas, de palavras ou frases - têm sempre como pressuposto que todas as crianças deveriam aprender as mesmas coisas num mesmo tempo, num mesmo ritmo e da mesma maneira. Ao olhar mais atento, nessas propostas de alfabetização, percebe-se que a criança fica totalmente à mercê da repetição e da memorização.

Partindo dessa reflexão, para o construtivismo, a escrita não deve ser considerada cópia de um modelo. Pois se acredita que, quando essa é encarada como técnica de reprodução do traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual (FERREIRO, 1996).

Ferreiro (1996), na obra *Alfabetização em processo*, destaca um aspecto importante nos processos de construção da leitura e da escrita: o problema cognitivo

envolvido no estabelecimento da relação subentende que o todo e as partes o constituem. Emília mostra que a criança elabora uma série de hipóteses, trabalhadas através da construção de princípios organizadores, que é o resultado não só de vivências externas, mas também de um processo interno. A autora ressalta ainda que a criança assimila seletivamente as informações disponíveis e interpreta textos escritos antes de compreender a relação entre as letras e os sons da linguagem.

Diante disso, considera-se que, a aquisição da linguagem, é compreendida, principalmente, como forma de interação, manifestada por meio dos diversos usos sociais construídos no seu contexto e na sua cultura, ou seja, no mundo à sua volta. Então, nesse processo, aprender sobre essas funções é tão importante quanto aprender sobre suas formas. Do exposto, considerar-se-á que a criança estabelece, desde o início, no seu discurso, as marcas do *eu*, ou seja, a subjetividade, intencionalidade do seu enunciado.

Assim, percebe-se que a alfabetização inicial era considerada, anteriormente à concepção construtivista, somente em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem, quem aprende e o texto, têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação – a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. Ou seja, na abordagem construtivista considera-se que a criança sabe por si e o professor propõe uma escrita do nada; a criança que sabe, passa a um saber “mais elaborado” devido à função do outro, além da importância do material textual (oral e escrito) que circula em sala.

1.1.1 - O impacto das idéias de Ferreiro e Teberosky sobre as concepções de alfabetização

A escrita pode ser considerada como representação da linguagem ou como código de transcrição gráfica das unidades sonoras. A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Existem dois sistemas envolvidos no início da escolarização - o sistema de representação de números e o sistema de representação de linguagem - havendo, para a criança, dificuldades conceituais semelhantes na construção desses dois sistemas e, por isso, pode-se dizer, em relação a ambos, que a criança os reinventa. O processo de aquisição das representações

numérica e lingüística não está em reinventar as letras e/ou números, mas em compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

Dessa forma, a distinção que se estabelece entre sistema de codificação e sistema de representação não é apenas terminológica. Suas conseqüências para a ação alfabetizadora marcam nítida linha divisória. Assim sendo, quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado. Aprender a lê-las, interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica apropriada.

Do ponto de vista construtivista, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, um referencial explicativo que considera o aspecto social e socializador da educação escolar no âmbito das experiências levadas a cabo pela criança. Observa-se que, a partir desses argumentos, a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. E como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais. (COLL, 1997).

Segundo pesquisas de Ferreiro e Teberosky, as crianças elaboram idéias próprias a respeito dos sinais escritos, idéias estas que não podem ser atribuídas apenas à influência do meio ambiente. Dados dessas pesquisas constataram que crianças de quatro anos raramente orientam-se de acordo com a forma convencional que se estabelece, da esquerda para a direita e de cima para baixo, e, quando a leitura ou escrita aparecem dessa forma, combina com outras, com tendência à alternância, que consiste em dar continuidade ao ato de assimilar; continuar do ponto onde parou, originando, assim, combinação de direção alternativa em cada linha.

De acordo com essas autoras, a criança que cresce em um meio 'letrado' está exposta à influência de uma série de interações. Não precisa atingir a idade certa nem precisam de professores para começar a aprender. A partir do nascimento, já é construtoras de conhecimento. Levanta problemas difíceis e abstratos e trata por si próprias de descobrir respostas para eles. Está construindo objetos complexos de conhecimento. E o sistema de escrita é um deles. O propósito de manter o processo de aprendizagem sob controle traz implícita a suposição de que os procedimentos de ensino determinam os passos na progressão da aprendizagem.

Ferreiro descobriu e delineou a *psicogênese da língua escrita* e abriu espaço para um novo tipo de pesquisa em pedagogia. Ela deslocou o foco investigativo do *como se ensina* para *o que se aprende*. O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende, porque a criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e

inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Essa mudança conceitual sobre a alfabetização lançada por Ferreiro acabou levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar.

Das literaturas citadas, colige-se que nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Sabe-se que a criança, quando “chega à escola, tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber lingüístico que utiliza *sem saber* nos seus atos de comunicação cotidianos” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 24). Elas aprendem não porque vêem e escutam ou por ter lápis e papel à disposição e sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece. Para aprender a ler e a escrever, é preciso apropriar-se desse conhecimento por meio da reconstrução do modo como ele é produzido; – é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, independentemente de classe social.

1.1.2 - As pesquisas de Ferreiro – RCNEI e PCN

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), aborda que

[...] para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. (RECNEI, 1998, 122)

No início da década de 80, baseadas nas pesquisas de Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizaram estudos com quase mil crianças sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, nos quais foram pioneiras ao descrever a psicogênese da língua escrita sob a denominação de ‘*construtivismo*’ e demonstraram que as crianças passam por etapas de evolução na aquisição da língua escrita. Essa pesquisa consistiu na criação de situações experimentais inspiradas no método de Piaget, com utilização do método de indagação, com base no qual faziam argüições às crianças, confrontando-as com as atividades de leitura e escrita. Com esse experimento, foi possível “ir descobrindo as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 34), ou

seja, compreender os diferentes caminhos percorridos pela criança na busca pela compreensão e pela construção da língua escrita.

O resultado dessa situação experimental provocou significativas alterações na fundamentação teórica do processo ensino-aprendizagem da lectoescrita, deslizando do ponto de "como se ensina" para "como se aprende" a ler e a escrever, levando em consideração a relação que se estabelece entre a natureza do objeto de conhecimento que envolve esta aprendizagem (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental são documentos que se propõem subsidiar o trabalho docente com orientações pedagógicas. Entretanto, não são um material que deva ser seguido como receita, pois se constituem num conjunto de sugestões para professores de creches, pré-escolas, anos iniciais e assim por diante. E, como subsídios, devem ser criticamente analisados, adequados e flexibilizados em função da realidade na qual se dá o processo de docência para que não surjam como espectros da realidade das escolas públicas brasileiras. (SMOLKA, 1993).

Assim como o RCNEI e os PCN, também as pesquisas desenvolvidas em laboratório por Ferreiro deveriam ser analisadas com criticidade; os primeiros são descontextualizados das entranhas da educação brasileira e as segundas analisam a construção do conhecimento pela criança através de experiências construídas com o objetivo de sua validação. E um ponto a considerar nesse experimento, que não foi descrito, é o papel do pesquisador na constituição das hipóteses que a criança faz sobre a língua, sugerindo que as interferências promoveriam efeitos sobre as produções das crianças.

Da década de 80 até os dias atuais, os pressupostos teóricos defendidos pela pesquisadora argentina estão presentes no discurso sobre alfabetização, em documentos oficiais do país, em cursos acadêmicos, em livros didáticos, em artigos de revistas especializadas, em textos de anais de congressos, em programas de escolas públicas e particulares e em textos sugeridos aos professores para utilizarem em sua prática pedagógica. Enfim, não há dúvidas de que as suas concepções deixaram marcas no discurso escolar brasileiro. No entanto, dessas marcas precisam-se suscitar novos apontamentos, provocações intelectuais que questionem e investiguem a aplicabilidade dessa pesquisa restrita a um laboratório.

1.2 - A Construção do conhecimento na perspectiva Ferreiriana

Ferreiro, em sua atuação profissional, revela, também, compromisso político com a contribuição na busca de soluções para se enfrentar o problema do analfabetismo e acredita que essa maneira de se pensar a alfabetização reduz o fracasso escolar de muitas crianças, que não são alfabetizadas nos primeiros anos de escolarização, principalmente das crianças das classes sociais menos favorecidas. (FERREIRO, 1991, p. 18).

Para ela, esse fracasso está vinculado à maneira pela qual o processo de alfabetização vem sendo proposto e praticado - o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como questão de método - ou seja, as pesquisas realizadas em alfabetização no Brasil reduziram-se, quase que exclusivamente, a focar o tema *método*. O “como alfabetizar” vem sendo, portanto, a questão principal na produção científica no campo da alfabetização por quase trinta anos. Contrariando totalmente o modo como se pensava a alfabetização, Ferreiro e Teberosky provocaram as primeiras preocupações sobre o sujeito que *aprende*, ao invés do que comumente se fazia nessa área: descobrir a melhor forma de alfabetizar.

A divulgação, no meio educacional brasileiro, dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre *a psicogênese da língua escrita* provocou uma “revolução conceitual” na área da alfabetização, pois foi preocupação incessante de Ferreiro, no decorrer de sua pesquisa, desmistificar a idéia central que norteava as teorias de alfabetização até então, predominantemente a visão associacionista, na qual a escrita era entendida como código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Assim, sua teoria deixava de fundamentar-se em concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização, para seguir os pressupostos da teoria piagetiana. Ainda, segundo essas autoras,

o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 21)

Nota-se que a pesquisadora se empenha na reconstrução do processo de apropriação da língua escrita pela criança como conhecimento e distancia-se da perspectiva associacionista - sujeito passivo que aprende através de condicionamentos e associações, cuja

única atividade é uma tendência à imitação e à generalização. Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem acontece da seguinte forma: o adulto fala várias vezes o nome de um objeto para a criança repetir, depois ela associa o som ao objeto e o transforma em signo, fazendo a palavra. Para a psicogênese, ao contrário, a criança aprende de forma ativa e “um sujeito que está realizando algo materialmente, porém segundo as instruções ou modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 29).

Através das literaturas de Emilia Ferreiro pode-se observar que ela aponta para um sujeito ativo que categoriza, estabelece relações, constrói hipóteses e procura por regularidades; um sujeito que reconstrói a escrita como objeto de conhecimento e que já antes do processo formal de alfabetização, a criança tem um “saber-fazer” sobre a escrita. Ferreiro joga sua ‘semente’ em solo fértil, com a divulgação de suas pesquisas subsidiadas na perspectiva construtivista, uma vez que, até a década de 70, outra realidade educacional já se via estabelecida, baseada nos pressupostos de que a aprendizagem era receptiva e mecânica, com ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos, predominância da autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos. Assim, a semente de Ferreiro provoca um marco, um rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais de alfabetização no que diz respeito à aprendizagem da escrita, pois privilegia a relação da criança com a escrita o papel ativo desempenhado pelas crianças no aprendizado.

Para a pesquisadora, a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, concepção que se opõe àquela em que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem. Conseqüentemente, opõe-se ao conceito de alfabetização entendido como aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado. Ferreiro descreve que os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais deixam de ter sentido isoladamente, além de levarem os professores a realizar atividades repetitivas, sem significado para as crianças.

No conceito de Ferreiro, as atividades que estimulam os aspectos motores, cognitivos e afetivos são importantes e devem ser valorizadas pelo professor, mas precisam estar vinculadas ao contexto da realidade sócio-cultural dos alunos e ser significativas para eles. E, ainda, o aprendizado da leitura e da escrita deve seguir uma linha de evolução regular, independentemente da classe social do aprendiz. De acordo com a autora, a criança deve construir uma relação entre oralidade e escrita, o que se constitui, para ela, em um problema a resolver: saber o que a escrita representa e como essa representação se faz, pois a escrita é

desenvolvida como sistema de representação, e a criança ao concebê-la apropria-se, também, de um novo objeto de conhecimento.

Pode-se observar que Ferreiro, para tratar da aquisição da escrita, toma como ponto de partida, o conceito de representação proposto por Piaget, conceito sobre o qual se faz necessário falar mais um pouco. Para ele, esse termo pode ser entendido de duas formas, primeiro como pensamento, ou como *esquema operatório*, em que os processos cognitivos estariam relacionados necessariamente à construção conceitual da escrita, ou seja, a aprendizagem da escrita não se dá de forma passiva e não é transcrição da fala. Na segunda, relaciona a noção da representação como *imagem*, aí a escrita vem como representação da linguagem oral (FERREIRO, 1996).

Conforme o exposto, pode-se dizer que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma isolada e que nem os elementos e nem as relações entre si são predeterminadas. Para Ferreiro, as crianças devem compreender como se dá o processo de construção desse sistema de representações e suas regras de produção, ou seja, são elas que (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam para compreender o funcionamento desse objeto de conhecimento.

Nesse processo de construção da escrita, a criança é vista como sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu, visão que se contrapõe à concepção de sujeito das teorias de alfabetização, em que ele é *passivo*, em que sempre há outro que ensina; para Ferreiro o sujeito é epistêmico, ou seja, ele mesmo agencia o seu processo de construção da escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985).

É interessante ressaltar que Ferreiro e Teberosky apresentaram a descrição da psicogênese da língua escrita, mas evitaram sugerir qualquer proposta didática de alfabetização. Deixaram essa tarefa a cargo dos especialistas em alfabetização, e, com isso, muitos alfabetizadores se sentiram perdidos, sem saber como conduzir os trabalhos em sala de aula, pois estavam acostumados a seguir etapas, a realizar atividades preestabelecidas pelos métodos tradicionais, sem levar em consideração a realidade dos educandos.

Assim, a interpretação do processo é explicada do ponto de vista das crianças que aprendem, levando-se em consideração o conhecimento específico que possuem antes de iniciar a aprendizagem escolar, a saber: a escrita não representa apenas um traço ou marca, mas sim “um objeto substituto” - para uma criança em fase de descoberta, a escrita é interpretada como forma de representar os nomes dos objetos.

O resultado da pesquisa de Ferreiro e Teberosky sobre *a psicogênese da língua escrita* caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas, que, com a instrução direta vinda

dos adultos, são, de forma original, formuladas pelas crianças em processo de conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985). Segundo Ferreiro, as crianças seguem uma linha de evolução regular até a aquisição da língua escrita e elaboram hipóteses para compreender o funcionamento do código escrito. Foram os estudos de Ferreiro e Teberosky sobre o que seria a psicogênese da linguagem escrita que lançaram um novo foco sobre as tentativas de descrever as etapas pelas quais a criança passa durante o processo de sua aquisição. Segundo as autoras, a criança, durante o período de contato com os sinais gráficos, vai evoluindo gradativamente na aquisição da leitura e escrita.

1.3 - Uma explicação à luz de Piaget

Para melhor compreensão da teoria proposta por Emília Ferreiro, buscaram-se alguns esclarecimentos sobre os pressupostos teóricos da psicogenética de Jean Piaget, que sustentaram todo o trabalho desenvolvido por ela e seus colaboradores, mesmo sabendo que sua doutrina não tinha como objetivo principal propor uma teoria de aprendizagem. Piaget (1896-1980), biólogo, epistemólogo e psicólogo buscou, durante sua vida como pesquisador, compreender o desenvolvimento do ser humano e tinha grande interesse na emergência de estruturas novas em processos histórico-evolutivos.

Piaget estudou o que era generalizável na estrutura cognitiva humana: o sujeito cognescente, ou seja, conhecedor. E questionou as posições do empirismo, que expõem emanarem dos objetos e virem de fora para dentro as informações cognitivas, e do apriorismo/inatismo, ao afirmar que – “o sujeito está desde o início munido de estruturas endógenas que ele imporia aos objetos”. (PIAGET, 1983, p.6).

Entre uma concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento, há um grande abismo. Esta é a diferença que separa as concepções conductistas da concepção piagetiana. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 31)

No entanto, sua teoria destaca-se de outras pelo seu caráter inovador quando introduz o "sujeito epistêmico", o que protagoniza o papel central do modelo piagetiano, pois a grande preocupação da teoria é desvendar os mecanismos processuais do pensamento do

homem, desde o início da sua vida até a idade adulta. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), seus estudos fundamentam-se em trabalhar com o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento. Ela esclarece que

[...] é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p.15).

Na teoria piagetiana, o conhecimento resulta de interações que se produzem “a meio caminho” entre sujeito e objeto, dependente da relação estabelecida entre eles, ou seja, essa interação - sujeito/objeto - que resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas graças a um processo de equilibrações majorantes³, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio.

Piaget, em sua pesquisa, utilizou o método clínico, que tinha exclusivamente a preocupação de entender o processo mental que leva o indivíduo a elaborar determinadas respostas, e não, com a resposta propriamente dita. Diante desse contexto, pouco importa se a resposta fornecida pelo indivíduo está certa ou errada, mas o que proporcionou essa resposta. Assim, contrapondo-se às visões de teorias behavioristas que o consideravam como resultado de interferências negativas no processo de aprendizagem, o erro assume outro lugar, outra dimensão: o que antes era fim de uma questão gera outras indagações. Por que o sujeito deu essa resposta e não aquela? O que o levou a formular tal resposta?

Os aspectos apresentados pelo sujeito numa mesma fase de desenvolvimento passam a ser analisados e observados conforme a especificidade de cada um. Dentro da concepção cognitivista da teoria psicogenética, os erros passam a ser entendidos como estratégias usadas pelo aluno na sua tentativa de aprendizagem de novos conhecimentos; outra contribuição importante do enfoque psicogenético foi lançar luz à questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem.

Segundo a teoria piagetiana, em cada momento do desenvolvimento intelectual uma estrutura é responsável por uma forma particular de abordar o meio e emitir uma resposta, pois em cada fase do desenvolvimento tem-se um modo típico de relacionamento com o meio, determinado por uma estrutura mental característica e particular de raciocínio de cada indivíduo. Para Piaget, não há cronologia fixa para tais fases, mas uma sucessão delas.

³ Mecanismo de evolução ou desenvolvimento do organismo. É o aumento do conhecimento

Afinal, seu objeto de estudo era o processo de conhecimento, tendo sido o estudo do desenvolvimento humano apenas o recurso por ele usado para atingir seu objeto. Partindo dessa afirmação, percebe-se que Emília Ferreiro transfere esse aspecto das concepções piagetianas para a estruturação da *psicogênese da língua escrita*, ao estabelecer as hipóteses construídas pela criança na aquisição da escrita. Ferreiro utilizou os princípios do método clínico piagetiano, que consiste na realização de entrevistas com as crianças, para desvendar os processos de aquisição da escrita socialmente constituída. Objetivou, com isso, explicar os processos e as formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e escrever; a autora diz que (...) “o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p.15)

A aplicação da teoria genética no campo da aprendizagem trouxe benefícios, principalmente, à área de alfabetização, uma vez que a teoria fornece parâmetros importantes para a compreensão do “processo de pensamento da criança”, relacionados às fases do desenvolvimento, bem como da grande ênfase às questões dos diferentes estilos individuais de aprendizagem e a especificidade de cada criança na aquisição da leitura e da escrita.

Face às discussões apresentadas no decorrer do texto, conclui-se que as idéias de Piaget representam um salto qualitativo na compreensão do desenvolvimento humano, na medida em que se evidencia uma tentativa de integração entre o sujeito e o mundo que o cerca.

1.4 - A organização do conhecimento infantil

Para Ferreiro e Teberosky, os níveis estruturais da língua escrita explicam as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos, e o processo de conceituação da escrita caracteriza-se pela construção e pelas sucessivas formas de diferenciação, tanto dos aspectos quantitativos, quanto qualitativos; e, ainda, essas formas de organizar os conhecimentos infantis são classificadas em sua pesquisa como pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO, 1991, p. 19)

No nível pré-silábico há a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, começando as crianças a utilizar marcas figurativas quando desenhavam e as não figurativas quando escrevem e passam a utilizar repetidamente diversos sinais gráficos, como

bolinhas, riscos, letras, números, como forma de representação da escrita. Segundo ela, nesse momento, a criança não busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo. Diferencia desenho e escrita e busca, em alguns casos, variar os caracteres para escrever palavras diferentes.

O nível pré-silábico se caracteriza por um momento em que, após a diferenciação entre o modo de representação icônico e o não-icônico, a criança passa a se fazer exigências sobre os eixos qualitativo e quantitativo que considera necessários à possibilidade de ler e escrever. Enfatizando que no eixo qualitativo a criança varia o repertório e a posição das grafias para obter escritas diferentes e no quantitativo ela estabelece quantidades diferentes de grafias para representar diferentes palavras; aspectos presentes na escrita das crianças nesse nível. Outra característica marcante da escrita, desse nível, é a correspondência da quantidade de sinais gráficos ao tamanho do objeto a ser representado e não ainda, aos sons da fala.

Ferreiro e Teberosky definem que o nível silábico pode ser dividido em silábico e silábico alfabético. Elas explicam que, no silábico, a criança utiliza a hipótese da correspondência quantitativa entre segmentação oral e os sinais gráficos, compreendendo que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras. Isto a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som, ou seja, nesse momento, ela institui uma espécie de regra conceitual e estabelece a hipótese de que a cada sílaba oral corresponderá a uma letra na escrita/leitura, com ou sem seu valor sonoro convencional. Utiliza os símbolos gráficos de forma aleatória, usando apenas consoantes, ora apenas vogais, ora letras inventadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras.

Ferreiro e Teberosky (1985), destacam a grande importância da hipótese silábica na evolução da escrita, pois permite à criança encontrar um meio de compreender a relação entre a totalidade e as partes que compõem uma palavra. No nível silábico-alfabético, conforme Ferreiro (2001), as crianças escrevem fazendo correspondência entre os sons e suas formas silábica e alfabética e podem escolher as letras de forma ortográfica ou fonética:

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em via de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido (FERREIRO, 2001, p. 27).

Dessa forma, a criança entra em conflito, tanto pelo lado quantitativo quanto qualitativo. No primeiro caso, ela descobre que uma letra por sílaba não é suficiente para representá-la e que não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba; no segundo caso, o qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos, assim, a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras, a de sons, explica Ferreiro. Assim, a criança sente a necessidade de encontrar um meio de análise do significante que vá além da sílaba, mas a dificuldade de abandonar o sistema precedente e de substituí-lo por outro é aqui representada. A criança começa a se dar conta de que existem outras letras para escrever a palavra e escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica e parte da palavra analisando os fonemas da sílaba. Comumente ela acrescenta as letras no final da palavra, ou as coloca fora de ordem.

O nível alfabético é evidenciado quando a criança começa a fonetizar a sílaba, iniciando um processo de correspondência entre fonemas e grafemas, ou seja, as letras começam a se diferenciar a partir da análise fonética. Ferreiro afirma que outro aspecto importante desse nível é quando a criança consegue compreender como se opera o sistema de escrita, ficando apenas por resolver as questões ortográficas, entendendo que a sílaba não pode ser considerada uma unidade e que pode ser separada em unidades menores e “toda escrita alfabética tem como princípio fundamental marcar as diferenças sonoras através de diferenças gráficas”, assim a escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras. (FERREIRO, 2001, p. 32). Constata-se, nesse nível, a estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita e a criança começa a diferenciar algumas unidades lingüísticas: letras, sílabas e frases.

E conclui que a escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal e, conforme exposto por essa teoria, é estabelecida uma hierarquia de níveis ou estágios estruturados que se integram de forma ordenada, ou seja, uma nova etapa só se constrói a partir da transformação da já existente.

Emilia Ferreiro estabelece que, de fato, as crianças reinventam a escrita, no sentido que, inicialmente, precisam compreender seu processo de construção e suas normas de produção. No entanto, segundo ela, as modificações na escrita da criança não seguem uma homogeneidade e revelam um sujeito sob os efeitos de um funcionamento que é de ordem lingüística.

1.5 - A subjacência da leitura e da escrita no cotidiano da criança

Segundo a pesquisa de Moreira (1994), a criança que tem maior vivência com material escrito terá facilidade em compreender os usos da linguagem escrita, ou seja, quanto mais partilha atos de leitura e de escrita mais fácil será para ela interpretar e criar hipóteses acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Esse autor compartilha das idéias de Ferreiro e Teberosky (1985) que consideram necessário haver interação entre a criança e o objeto que se lê:

Sabemos que nos atos de leitura estão sempre presentes dois elementos observáveis: a pessoa que lê e o objeto que está sendo lido. A presença dos dois não basta, entretanto, para assegurar que um ato de leitura esteja sendo efetivado. É necessário que a pessoa atue de determinada maneira sobre o objeto para que sinais externos de realização do ato sejam captados como identificadores do processo de leitura. Além de interpretar os índices da ação de ler, é também necessário que o objeto com o qual o leitor interage seja identificado como algo que pode ser lido ou algo que serve para ler. Adotaremos o termo “portador de texto” para denominar este objeto que apresente algo que possa ser lido ou “qualquer objeto” que leve um texto impresso. (MOREIRA, 1994, p. 15)

O excerto acima corrobora a contribuição de Ferreiro para o amálgama remodelado do ensino da leitura e da escrita no cenário da educação brasileira a partir da década de 80. A criança, ao apropriar-se de um objeto de leitura e compreendê-lo como tal já começa a entender que o ato de ler e escrever pressupõe um fenômeno social; a partir daí, o papel da educação escolar é descobrir o véu das várias situações de comunicação experimentadas pela criança e dos “*insights*” que começam a surgir depois desse contato “lingüístico”.

Para Moreira (1994), o papel da educação escolar é lapidar esse contato lingüístico, é endossar a valoração da escrita:

conseqüentemente, se a criança descobre usos significativos da escrita partindo de seus esquemas de assimilação, desenvolvidos em atos de leitura ou de escrita, ou seja, construindo pontes das atividades familiares com a linguagem escrita, que compartilha em seu ambiente, para as novas atividades que a escola exige, é de se avaliar o papel valioso destinado à escola no desenvolvimento da percepção dos propósitos da escrita, junto às crianças cujos familiares e membros da comunidade imediata não lhes propiciam uma valorização da escrita. (MOREIRA, 1994, p. 16).

A autora apresenta hipóteses que se evidenciam, ainda, na educação brasileira do século XXI. Basta verificar a pontuação dos estudantes brasileiros em programas internacionais e até mesmo nacionais quando a questão é o ler e o escrever:

ao ingressarem na escola, crianças de diferentes classes socioeconômicas revelam diferenças quanto ao conhecimento sobre portadores de texto. Essas diferenças se dão a nível de identificação do portador, de suas funções e conteúdos. A escola não contribui para a diminuição da desigualdade dos conhecimentos iniciais sobre portadores de texto, mas reforça, entre crianças alfabetizadas, as mesmas diferenças determinadas sócio-economicamente. Crianças de diferentes classes sociais não se distinguem na percepção da função ou da estrutura, nem na antecipação dos conteúdos dos portadores cujo acesso lhes tenha sido facultado. (MOREIRA, 1994, p. 17)

Durante a coleta de dados que Moreira (1994) fez para desenvolver seu trabalho, surgiram evidências que fundamentaram seus argumentos, concluindo que a educação no Brasil, em termos de política educacional, está nos labirintos da burocracia, da cultura ‘pobre’ de que ser professor é fingir que ensina e fingir que é bem remunerado pelo que faz. É o círculo vicioso com que a desigualdade social maculou a história do Brasil. O excerto a seguir endossa que o portador de texto que não tem acesso à valorização da escrita, vive à margem da sociedade letrada à qual pertence:

(...) as concepções construídas por crianças de ambas as classes a respeito do uso da escrita, aqui alcançadas mediante a sua interpretação dos portadores de texto, resultam de sua interação com familiares, com membros de sua comunidade imediata. Se para a família os objetos da escrita têm uso funcional, a escrita será valorizada e esta valorização irá interferir no relacionamento da criança com estes objetos, permitindo-lhe assimilar conhecimentos referentes a suas identidades, funções e conteúdos. Mas se na família ocorre o inverso, a criança poderá aprender, na escola, a habilidade técnica de desenhar letras e construir palavras, ou de decodificar mecanicamente letras em sons, trilhando assim lenta e penosamente, o caminho da valorização da escrita. (MOREIRA, 1994, 50).

Há outro trabalho, desenvolvido por Contini Júnior (1994), que se apropria das idéias de Ferreiro e seus colaboradores, que vale a pena conferir. O autor citado investiga, paralelamente à proposta apresentada por Ferreiro e seus colaboradores, a forma de a criança, evolutivamente, apropriar-se da língua escrita na alfabetização. Um fato importante de se observar, segundo esse autor (1994), é que a criança, inicialmente, produz mais escritas tipográficas porque as informações recebidas antes de ir à escola são de um universo tipicamente escrito em letras tipográficas. E se a escola, segundo os autores citados, deve realçar o *brilhante* que tem nas mãos, por que ofuscá-lo?

E o autor conclui:

portanto é necessário que se tenha uma nova atitude diante da criança que vai ser alfabetizada. E é dessa nova atitude que vai depender, praticamente, o sucesso ou fracasso do aprendiz. Uma clara compreensão e consciência da aprendizagem da escrita, por parte dos educadores, poderia não só minorar esses problemas como abrir novas perspectivas de entendimento do processo de alfabetização. (CONTINI JUNIOR, 1994, p. 103)

1.6 - Parafraseando a literatura sobre Ferreiro

É perceptível na literatura citada que Emilia Ferreiro não criou um método de alfabetização, como se ouve muitas escolas erroneamente apregoar, e sim, procurou observar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança. Os resultados de suas pesquisas permitem concluir, isso sim, que conhecendo a maneira pela qual a criança concebe o processo de escrita, as teorias pedagógicas e metodológicas, apontam caminhos, a fim de que os erros mais freqüentes daqueles que alfabetizam possam ser evitados, desmistificando os mitos do tradicionalismo vigentes nas escolas brasileiras.

Ao pesquisar o processo de construção da escrita através de ‘experimentos laboratoriais’, a pesquisadora argentina considerou o conhecimento de um processo evolutivo, como descrito a seguir. Na fase 1, as crianças elaboram a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que está se referindo. Enquanto que, na fase 2, ao tentar escrever, as crianças respeitam duas exigências básicas - a quantidade de letras (nunca inferior a três) - e a variedade entre elas - não podem ser repetidas. E na fase 3, as crianças tentam atribuir valor sonoro ao ‘texto’, isto é, a cada uma das letras que o compõem.

Há, nesta última, conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida. As crianças, nesse nível, trabalhando com a hipótese silábica, precisam usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai ao encontro de suas idéias iniciais de que são necessários, pelo menos três, caracteres.

Esse conflito as faz caminhar para a fase 4, que “ocorre entre a transição da hipótese silábica para a alfabética”. O conflito que se estabeleceu entre uma exigência interna das próprias crianças - o número mínimo de grafias - e a realidade das formas que o meio lhes oferece, faz com que elas procurem soluções. Elas, então, começam a perceber que escrever é representar, progressivamente, as partes sonoras das palavras, ainda que não o façam de forma correta. Por fim, conclui-se que a escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal. Emilia Ferreiro percebe que, de fato, as crianças reinventam a escrita, no sentido de que, inicialmente, precisam compreender seu processo de construção e suas normas de produção.

Ao se seguir a linha de pensamento da pesquisadora Emilia Ferreiro, é cauteloso não atracar no porto, considerando-o totalmente seguro. Embora ela aponte que a arte de alfabetizar vai muito além de quadro e giz e envolve conhecimento do professor, materiais,

técnicas, métodos e muito apoio para se desenvolver um trabalho de equipe, é necessário estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos ritmados ao contexto sócio-cultural do aluno e, também, definir a prática de alfabetização voltada para a prática da pesquisa, da investigação e da interação de conhecimento – não apenas através de ‘experimentos’.

Diante das experiências relatadas por Ferreiro, é possível constatar que, muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura/escrita, as crianças constroem hipóteses sobre este objeto de conhecimento, resultado do mundo letrado que as cerca. Quanto mais elas tiverem contato com essa modalidade de linguagem, mais capacitadas estarão para mergulhar no mar de estrutura e finalidades da representação escrita.

Independentemente de classe social, nos tempos atuais, a linguagem tem grande poder de penetração. As crianças vão, passo a passo, tentando entender a linguagem verbal e não-verbal que compõe o seu mundo. Nesse âmbito de socialização com a cultura letrada, percebe-se que ler não é apenas decodificar, sendo vital participar do caráter funcional da escrita.

Ferreiro considera que a grande maioria das crianças na faixa de seis anos, consegue distinguir texto e desenho, ou seja, para elas o que se pode ler é o que contém letras; no entanto, eventualmente há crianças que persistem na hipótese de que a leitura compreende letras e desenhos. Notadamente, estas sustentam o engodo de pertencer às classes sociais mais pobres e por ter pouca experiência com material escrito. Para as crianças, numa letra sozinha não há significado. É preciso que haja uma variante de duas a quatro letras para que se ‘leia’ alguma coisa. Naturalmente, esse fato revela-se como um precedente do que acontece no mundo letrado à sua volta.

Ao olhar o olhar de Emilia Ferreiro percebe-se que a escrita é um objeto de conhecimento e que a criança tem o direito de tentar descobrir este conhecimento.

As boas idéias fornecidas surgirão antes da escrita; assim a criança terá oportunidade de interagir com diversos textos, formular hipóteses, testar, reformular, enfim, construir o conhecimento, sabendo que a sua individualidade está sendo respeitada, conforme Ferreiro. Ao professor, fica a constatação que falar e escrever são dois fenômenos comportamentais que exigem uma interação para que haja comunicação entre eles. No entanto, devem-se reconhecer os efeitos de funcionamento da linguagem sobre a própria linguagem, ou seja, nos textos orais e escritos e na fala do professor vinculados em sala de aula há um lugar de funcionamento lingüístico-discursivo e o transitar por esses textos possibilitará a constituição da representação simbólica da escrita, segundo Borges (2006).

Ao se propor uma teoria que trata o processo de desenvolvimento da escrita como um processo de construções sucessivas que implica em elaboração e reelaboração de estruturas, resultantes da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, desconsidera-se, no entanto, os efeitos da linguagem sobre as produções orais e escritas das crianças.

Encaminhar o aluno a atividades reflexivas poderá ser a grande escolha, a grande senha usada por Ali Babá para apoderar-se do tesouro que é a descoberta da criança e sua singularidade com relação a aquisição da linguagem.

É inquestionável a importância das contribuições de Ferreiro para a discussão sobre a aquisição da língua escrita; no entanto, para além do poder sobre sua própria aprendizagem que ela confere ao sujeito cognoscente, outras reflexões são possíveis, que serão objeto do capítulo que se segue.

CAPÍTULO 2 - A INSERÇÃO NO MUNDO LETRADO - UMA NOVA ABORDAGEM TEÓRICA

Constatou-se, no capítulo anterior, que Emília Ferreiro se contrapõe à teoria tradicional da aquisição da leitura e da escrita, expondo que esta organização do processo ensino-aprendizagem acontece por meio de cópias e treinos, o que impossibilita a criança de aproximar-se do sistema de escrita de modo significativo. Em suas pesquisas, ela privilegia a relação da criança com a escrita, um objeto social, enfatizando que a criança deve construir uma relação entre oralidade e escrita, para assim, identificar como se faz a representação da escrita.

Dessa forma, percebe-se que um dos aspectos relevantes que perpassa a aquisição da linguagem oral e escrita é a forma como o sujeito se representa com/na linguagem e busca resolver a seguinte problemática: descobrir *o que* a escrita representa e *como* o faz. E, de acordo com a proposta construtivista (Ferreiro), a criança tem um trabalho a executar: representar categorias, regras e significados presentes na fala ou na escrita; e isso só será possível com a transferência do objeto - da linguagem oral ou linguagem escrita. Borges (2006) comenta que, para o referencial aqui discutido, a escrita sempre estará retendo o estatuto de representação da oralidade e, assim, ocupando papel secundário na relação entre oralidade e escrita.

Os trabalhos desenvolvidos por Borges (2006) são particularmente relevantes para compreender a aquisição da linguagem escrita sob um outro olhar, principalmente quando faz reflexões sobre os trabalhos de Emília Ferreiro e de Piaget, os quais trazem a escrita como representação da linguagem oral. A autora expõe que esses pesquisadores utilizam o termo representação com dois sentidos:

no primeiro (Ferreiro), pode ser compreendido como pensamento ou esquema operatório, estando relacionado aos processos cognitivos necessários à construção conceitual da escrita. No segundo (Piaget), tem o estatuto de imagem, aparecendo quando Ferreiro atribui à escrita o papel de figuração da linguagem oral. (BORGES, 2006:42)

Isso implica dizer que na aprendizagem da escrita nem os elementos nem as relações estão pré-determinados e a construção de uma primeira forma de representação é “um longo processo histórico” que, finalmente, chega a uma forma final de uso coletivo. Para

ela, afirmar que Ferreiro é construtivista quer dizer que, para a autora, aquilo que as crianças devem compreender é o processo de construção desse sistema de representações e suas regras de produção. É partindo dessa construção que Ferreiro estabelece as etapas de evolução da escrita de acordo com as hipóteses que a criança levanta acerca da escrita, conforme foi visto no capítulo anterior.

Apesar dos autores construtivistas darem grande ênfase, ao período inicial da aquisição da escrita, às primeiras marcas gráficas, letras e rabiscos produzidos pela criança, eles não as consideram como escrita, pois sua suposição é que essas marcas não são utilizadas com intenção de representar a oralidade. No entanto, Borges (2006) afirma que para o alfabetizador essas marcas são importantes, uma vez que dizem respeito a algo a ser descoberto, algo que é interpretável, mas que de acordo com a língua constituída são estruturas não aceitáveis, ou seja, “não se pode dizer que sejam gramaticais” (BORGES, 2006, p.24).

É notável, contudo, a mudança que vem acontecendo no contexto educacional, principalmente na alfabetização quando se considera a concepção ou a base teórica por intermédio da qual a linguagem é pensada; pode-se dizer que ela mantém o estatuto de representação, não se admitindo, portanto, que não se possa escrever sobre o que não se sabe ou não se conhece e a escrita vem como forma de representação de conteúdos cognitivos. Percebe-se então que, se o processo de aquisição da escrita é visto como processo de representação gráfica da fala ou de significados contidos na linguagem oral/pensamento trata-se de um processo de natureza consciente e intencional. Dessa forma, as teorias construtivista e sócio-construtivista demarcam uma recusa à visão comportamentalista, mas parecem não estar tão distante da mesma ao apostar que as aquisições são reguladas pela relação direta com o outro mediante processos de interação ou comunicação.

Com relação aos pressupostos de que a escrita é representação da linguagem oral, proposta por Ferreiro, Borges (2006) faz significantes apontamentos.

Conceber a escrita como representação da linguagem oral, ou de significados de que ela seria veículo, implica o não-reconhecimento dos efeitos da língua – no sentido saussureano do termo – nesse processo. Em consequência disso, conforme se observa, a descrição da alfabetização tem ficado restrita a relação dual oralidade/ escrita, retendo-se para isso, somente os seus aspectos fônicos e os gráficos, respectivamente. (BORGES, 2006, p.80).

Levando em consideração o eixo central da teoria construtivista, segundo a qual a criança, por meio de um ativo envolvimento, é o construtor do seu próprio conhecimento,

verifica-se que esse pressuposto, de estatuto epistemológico, não se distancia do empirismo. Percebe-se que isso é uma das conseqüências da via parcial escolhida pelo construtivismo que dá importância a uma exaustiva utilização de estratégias de ensino centradas unicamente no aluno ou na disseminada idéia de negociação.

1 - Aquisição da língua escrita e ressignificações

Borges (2006), ao considerar a sistematicidade e o funcionamento da língua, em relação aos estudos sobre a linguagem inicial da criança, direciona a pesquisa em alfabetização para fora da posição representacionista. E afirma que:

como termos do sistema e do funcionamento da linguagem, o sujeito e as unidades de composição da escrita são retirados de sua articulação natural, passando a contar como 'lugares' na estrutura. Esta posição, é, pois, incompatível com a compreensão representacionista do processo de conhecimento que coloca o sujeito 'fora' da linguagem, ou seja, como seu observador. (BORGES, 2006, p. 93).

O que está dito acima não impede de considerar que, na alfabetização, a representação, em alguns casos, é a condição que a criança possui em relação à língua escrita, que antecede à ordem discursiva em que está inserida, de forma que suas representações são semblantes imaginários e simbólicos, formados por seus discursos; portanto, o processo de alfabetização consiste, então, em representações simbólicas (BORGES, 2006).

Alfabetizadores acostumados a realizar diagnósticos mensais sobre a evolução da linguagem escrita das crianças atribuindo-lhes um nível (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e ortográfico) percebiam que o fazer e o refazer de atividades pelas crianças, tornavam-se, às vezes, mecânicos e repetitivos, não muito diferentes do modelo tradicional. Em contrapartida, as produções das crianças, consideradas significativas, eram meras reproduções de textos trabalhados na sala de aula, como constatou Borges (2006). A autora, em sua pesquisa, demonstrou a contribuição da lingüística e da psicanálise no processo de alfabetização, como se dá o caminho que a criança percorre, desde a fala até a escrita no processo de aquisição dessas duas linguagens. Ela comenta que se trata de um longo processo até que a criança se torne sujeito de sua história.

O trabalho de pesquisa de Borges (2006) durou dois anos e teve caráter experimental. Ela usou o texto como referência para alfabetizar uma turma de trinta crianças

entre seis e nove anos no Colégio de Aplicação da Universidade de Goiás, e pôde comprovar que o processo de aquisição da escrita não se reduz aos processos cognitivos:

em nosso ver, foi a natureza das práticas lingüístico-textuais desenvolvidas na sala de aula que ensejou o caráter singular das produções daquelas crianças, e foi esse caráter singular que nos fez desconfiar de explicações que reduzem a aquisição da escrita aos processos cognitivos. Disto resultou o que foi o cerne deste livro: uma discussão quanto à perspectiva psicológica/cognitivista da aquisição da escrita, particularmente de Emilia Ferreiro, pois consideramos seu trabalho o de maior expressão nessa área de estudos. (BORGES, 2006, p. 15)

A autora acima citada teve como objetivo compreender os efeitos da leitura e da produção de textos sobre o processo de alfabetização; por isso apoiou-se, num primeiro momento de sua pesquisa, nas concepções psicolingüísticas de Vygotsky, Kenneth e Goodman, que se fundamentam na tese de Halliday (1975) de que, durante a alfabetização, há precedência da apreensão das funções sobre a aquisição das formas da linguagem escrita; respaldada nessa tese, a autora negou a necessidade de ensino formal da grafofônica. No entanto, posteriormente, abandonou esse arcabouço teórico, pois o mesmo não foi capaz de responder às indagações que sua pesquisa suscitou e filiou-se ao trabalho de Cláudia Lemos, que descreve a necessidade do retorno à Lingüística, ressignificada pela Psicanálise de linha francesa. Para compreensão do desenvolvimento da linguagem da criança, ela explicita que:

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

As teorias construtivista (Ferreiro e Piaget) e sócio-construtivista (Vygostky, 1991) apostam que a aquisição da leitura e da escrita é regulada pela relação direta com o outro mediante processos de interação ou comunicação, mas se observa que na visão piagetiana, o outro acaba oculto, não aparece no processo de aquisição da linguagem. Já a proposta Vygostkyana apóia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos em um processo mediado pelo outro, estabelecendo que a análise do objeto de conhecimento a ser adquirido continua a ser marcado pelas relações sociais que o sujeito constitui. Essas teorias não foram “bem-sucedidas, na medida em que não conseguiram demonstrar como as propriedades estruturais e as categorias da linguagem e do raciocínio podem ser derivadas de processos interativos” (LEMOS, 1997, p.152).

Conclui-se porque Borges (2006) diz que tais propostas abordam o outro apenas como lugar de apreensão da “natureza pragmática [social]” da escrita, postulando que, nessas concepções, não há lugar para o que é anterior e exterior ao sujeito e o que o determina - a linguagem. O que faz questão aqui é se há outra possibilidade de entender o outro como determinado pela linguagem. Nas propostas de alfabetização/construção da escrita, influenciadas pela Psicologia, a linguagem é vista como meio de comunicação/representação e o sujeito não sofre, portanto, os efeitos estruturantes ou constituintes do encontro com a escrita, segundo Borges (2006).

De fato, Borges (2006) acredita que a posição tomada pela Psicologia e a colocação da questão da aquisição da escrita como relativa ao sujeito epistêmico exclui a possibilidade de que o sujeito seja afetado pela linguagem. A autora afirma que o processo de alfabetização implica necessariamente em representações simbólicas, na qual a criança colocada em diferentes situações de leitura e escrita de textos representa a linguagem escrita, ou melhor, na linguagem escrita, considerando determinante para a alfabetização o relacionamento do sujeito com a face material da escrita, ou seja, imersão em textos.

[...] nossa hipótese é a de que transitar pelos discursos do Outro – orais e escritos – permite que emergam representações em sua escrita sobre o que é possível na língua – escrita – constituída. Possibilita que a criança tenha acesso e possa reconstituir as representações simbólico-imaginárias já estabelecidas, sobre as linguagens oral e escrita. (BORGES, 2006, p. 97)

Buscar outro entendimento da escrita ou pensar a alfabetização em uma proposta não representacionista abre caminho, segundo a pesquisadora, para a vertente interacionista em aquisição da linguagem, em que se consideram, para a descrição da linguagem inicial da criança, pressupostos da Lingüística (sobre a linguagem) e da Psicanálise (sobre o sujeito e sobre a noção de representação)

Diante desses pressupostos, Borges convidou as crianças à imersão em vários gêneros textuais, desenvolvendo sempre atividades coletivas de leitura e escrita e quando observou a fala [diálogo] da criança a partir da influência do Outro, tomou Lemos (1982) como referência. Para esclarecer a forma de observar a fala da criança, Borges (2006) lançou mão de dados demonstrados por Claudia Lemos (1982) através dos quais é possível explicitar a afinidade que se tem entre os estudos no campo da aquisição da linguagem oral e a que ocorre na área da aquisição da língua escrita. Conforme Borges (2006), pode-se observar com esses dados “o porquê da definição do diálogo como unidade de análise e como se caracteriza a dependência dialógica, apontada por esses pesquisadores, como constitutiva da fala da

criança” (BORGES, 2006, p. 39-40). Conforme o diálogo abaixo, pode-se perceber o porquê da definição do diálogo como elemento de análise e a forma como se caracteriza a dependência dialógica, destacada por Lemos (1982) como constitutiva da fala.

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

Observa-se, nesse diálogo, que ele não serve apenas como parâmetro de análise para o estudo, mas se percebe que o Eu e o Outro têm presença efetiva na significação, deixando indícios no discurso da criança [mudança de posição]; que por si movimenta a ressignificação e atribui subjetividade através de metáforas e metonímias⁴, segundo Lemos (1999).

Conclui-se que, ao tomar o diálogo como referência para análise, encontra-se um sentido na fragmentação que ressalta a fala inicial dessa forma, acredita-se que há incorporação na fala da criança de partes de enunciados dos adultos ou de enunciados anteriores. Assim, o outro/ Outro⁵, como define Borges (2006), possui uma presença efetiva, que é notável tanto na escrita quanto na fala da criança.

2 – A linguagem escrita sob um outro olhar

Ao realizar uma reflexão de como a posição subjetiva implica a representação do sujeito na língua, entendendo-o por sujeito falante no processo de alfabetização, Lemos (1997) diz que o **infans**, ser que não fala, constitui-se como ser falante devido a um processo de subjetivação. Ou seja, pode-se dizer que a representação do sujeito na linguagem será

⁴ Lacan define a metáfora e a metonímia como sentidos figurados, que se originam das operações de substituição (metáfora) e de combinação (metonímia) e estabelece as seguintes correspondências com Freud: a metáfora com a condensação e a metonímia com o deslocamento.

⁵ outro = *autre* (a): o ser humano se identifica com a imagem que lhe é devolvida pelo olhar do semelhante. É a base da identificação narcisista. Alienado no desejo alheio, a criança e o adulto mimetizam as aspirações que vêm de fora. Outro – Lacan escreveu: *Autre* (A): a linguagem e o significante constituem um tesouro. É o lugar do Outro. O homem fica inscrito no universo de palavras e no nome que lhe dá seu lugar, outra alienação primordial em um discurso que procede do exterior, segundo Bleichmar e Bleichmar (1992).

possível pela presença do Outro. As modificações que se passam do *infans* à condição de falante serão determinadas pela presença do Outro, domínio da língua, isto é, será a partir da relação com o outro adulto e com a língua que a criança estabelece desde o nascimento que, supostamente, possibilitará sua entrada no universo lingüístico. Conforme Balbo (apud VIVACQUA, 2004):

...o recém-nascido orienta-se pelo bloco sonoro proveniente da voz materna, na medida em que o aparelho visual ainda não está completamente atuante. A voz é marca singular na história do corpo porque a ela atribui-se duplo valor de significante e de invocação, valores estes que produzirão efeitos tanto na fala da mãe dirigida ao *infans*, quanto no grito do *infans* para provocar o olhar da mãe. (Balbo, apud VIVACQUA, 2004, p.37).

Dessa forma, o *infans* transfere-se a estatuto de falante ao passar pelo processo de *especularidade*, termo proposto por Lemos (1982) em seus estudos sobre a aquisição da linguagem, que possibilitou o desencadeamento de um novo olhar sobre as teorias que discutem esse tema e colocando em xeque a noção de sujeito epistêmico. Segundo Vivacqua (2004), esse deslocamento da concepção de sujeito epistêmico para sujeito da linguagem estabelece que a aquisição de linguagem não seja mais concebida como referente a estágios de aprendizagem, mas a uma simultaneidade. Ainda sob a perspectiva dessa autora, quando se concebe a noção de especularidade entende-se que os fragmentos enunciados pela criança pertencem ao discurso do outro.

Acredita-se que a criança ao falar, mesmo de forma fragmentada, incorpora fragmentos do discurso materno, conforme Lemos (1982):

(...) é através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (ou procedimento comunicativo), e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto OBJETO sobre o qual via operar. (LEMOS, 1982, p. 119-120, grifos da autora)

Lemos (1997, 1995, 1982), ao estudar as transformações na linguagem infantil, afirma que a língua tem a função de “captura”, entendida como uma abreviatura para os processos de subjetivação que caracterizam a aquisição de linguagem. O termo dá vigor à hipótese saussuriana de que a língua não constitui uma função do falante; porque tem sua ordem própria, ela se produz independentemente da criança que a “registra passivamente”. Essa consideração impede que a aquisição de linguagem seja tomada como processo de desenvolvimento em que a língua se constrói como objeto de conhecimento. Essa perspectiva, de certo modo, inverte a relação sujeito-objeto ao conceber a criança como capturada por um

funcionamento lingüístico-discursivo que a significa como sujeito falante, ou seja, a criança é capturada pelo funcionamento da língua, na e pela qual é significada, e, assim, as mudanças na fala da criança não se qualificariam nem como acúmulo nem como construção de conhecimento, mas como mudanças conseqüentes à captura do sujeito pelo funcionamento da língua. De acordo com essa autora, as transformações ocorridas na fala da criança, devido à predominância do funcionamento lingüístico nas três instâncias - outro, língua e fala do sujeito, são marcadas por três posições subjetivas, ou seja, no percurso da criança na aquisição de linguagem comparecem o outro, como instância representativa da língua, a língua e a relação do sujeito com a sua fala.

Na primeira posição, segundo Lemos (1995), a fala da criança caracteriza-se por repetições ou presentificações de fragmentos da fala dos adultos, ou seja, os enunciados estão em dependência com relação à interpretação/fala da mãe ou adulto para progressão do diálogo. Com isso, o foco de análise está na escuta da fala da mãe que se faz presente na fala da criança, destacando que as relações entre os significantes que vêm do outro demonstram o funcionamento da língua. Para exemplificar essa posição, basta lembrar uma situação típica do encontro de uma criança pequena com um adulto que não faz parte do seu convívio diário. A criança fala algo e o adulto não entende e fica pedindo para ela repetir até que haja a intervenção da mãe que traduz o que a criança disse. As pessoas que cuidam da criança interpretam, desde o seu choro, até os primeiros balbucios, e esses significantes atribuídos pelos adultos são escutados pela criança que vai estabelecendo uma série de relações que, posteriormente, farão sentido.

Já a segunda posição defendida por Lemos (1995) é marcada pelo “erro” contido nas falas das crianças, na medida em que há distanciamento da fala do adulto. Percebe-se que o sujeito está alienado ao próprio movimento da língua, fazendo substituições e deslocamentos de palavras e, conseqüentemente, possibilitando novos sentidos. Essa movimentação da fala da criança na estrutura da língua, marcada por substituições e deslocamentos, remete às operações metafóricas e metonímicas. Lemos (1995) afirma que a ressignificação, presente nessa segunda posição, é defendida como movimento da língua, operação da linguagem sobre a linguagem, ou seja, a criança desloca-se da posição de interpretada pela mãe ou outro adulto, da primeira posição, para a posição de intérprete.

Lemos destaca que a terceira posição é caracterizada por certo grau de controle, que se pode supor na criança, com relação à língua, ou seja, a “homogeneidade” ou estabilidade da fala da criança, o que supõe que a criança agora pode conhecer a língua e decidir sobre o seu uso. Dessa forma, a criança consegue identificar fragmentos que causam

estranhamento no interlocutor e fazer reformulações e/ou correções em sua fala. Ou seja, ela só pode se antecipar a partir da possibilidade de se escutar, pois a suposição da posição do outro faz com que se antecipe; assim, a criança tem um domínio sobre sua própria fala em relação ao outro. Nessa posição, há a “ocorrência na fala da criança de pausas, reformulações, correções provocadas pela reação do interlocutor, e as chamadas auto-correções” (LEMOS, 1995, p. 15).

Ao refletir sobre as posições da fala da criança, postuladas por Lemos, percebe-se que a captura do sujeito acontece de forma singular na estrutura e no funcionamento da língua, sendo que as mudanças de posição desse sujeito se dão sempre em relação a essa estrutura.

3 - O Outro e a aquisição da linguagem

Para melhor compreensão do Outro, recorre-se à vertente lacaniana⁶, que postula ser *o inconsciente estruturado como uma linguagem*, o que leva à idéia do *grande Outro*, considerando o inconsciente como discurso do Outro, no sentido de um encadeamento lingüístico-discursivo no qual o sujeito está imerso e que antecede ao seu nascimento. Assim, pode-se afirmar que ele já nasce inscrito. Nascidos na e pela linguagem, os indivíduos tornam-se habitantes desse universo de palavras, do *Outro da linguagem*, que poderia ser representado como o conjunto das palavras e expressões de uma determinada língua e, conseqüentemente, de suas inúmeras combinatórias e associações.

Nesse referencial, o sujeito é efeito de linguagem. Trata-se de um conceito vinculado ao conceito de inconsciente, sendo que em ambos fazem-se sentir as marcas do discurso do Outro. O inconsciente é a soma dos efeitos da fala do Outro, enquanto estrutura da linguagem, ou seja, o sujeito só se constitui no campo do Outro, que o nomeia; é a partir do corpo do Outro que o corpo alheio se constitui, se produz e se grava. Ao estabelecer que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, Lacan não negligencia a função do desejo na linguagem, ou seja, o desejo que se funda no desejo do Outro, pela linguagem. Ao buscar esclarecer a relação do Outro com a aquisição da leitura e escrita, Burgarelli (2005, p. 47) comenta: “pode-se dizer, com mais consistência, que essa busca de se ensinar ou de se

⁶ Ressalta-se, no entanto, que a articulação presente neste trabalho limitar-se-á a algumas leituras específicas de Lacan, no caso aqui “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”.

aprender a escrever constitui-se no processo de produção de uma memória, no qual as dimensões tanto do sujeito quanto do Outro revelam as suas implicações”.

A partir dessa afirmação, a aquisição da leitura e da escrita pela criança deve ser analisada levando em consideração que o Outro pode ser definido, também, como tudo o que foi se articulando através da linguagem oral e escrita no grupo social em que a criança faz parte. Assim, o Outro seria constituído como uma superposição de discursos, considerando que, socialmente, a criança está inserida em grupos, instituições, ideologias e culturas diversas, cada uma delas apresentando características próprias, ou seja, cada qual girando ao redor de *significantes* determinantes. Segundo Lacan, entende-se que os significantes que se produzem no campo do Outro fazem surgir o sujeito de sua significação, ou seja, “a característica do sujeito do inconsciente é de estar, sob o significante que desenvolve suas redes, suas cadeias e sua história, num determinado lugar” (LACAN, 1996, p.198).

Lacan concebe o Outro como os “verdadeiros sujeitos” aos quais o sujeito está impossibilitado de aceder devido ao que se interpõe entre eles e que causa a ambos: a linguagem, que é a condição da constituição do sujeito para além da relação com o outro. Assim, o Outro é concebido por Lacan como o tesouro de significantes. Portanto, o Outro não existe como entidade abstrata, mas se materializa na vida do sujeito, inclusive podendo supor sua relação com os outros, os semelhantes com quem esse sujeito convive: primeiramente, os pais, depois os professores e as outras crianças, sendo que cada um desses indivíduos pode assumir periodicamente a função de grande Outro, de modo que seu discurso e desejo possam transferir-se, mas sempre de modo singular, para o sujeito. É o Outro, portanto, mesmo que materializado nos outros com quem a criança convive, que é responsável pela construção imaginária denominada por “eu”, bem como pela concepção que a criança tem dela mesma, isto é, o autoconceito. Assim, os sentimentos e a percepção conscientes das coisas é apenas uma pequena parte, cujos movimentos escapam ao controle. O Outro é “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1996, p.193-194).

Portanto, pode-se deduzir o sentido do enunciado lacaniano “o sujeito é falado pelo Outro”. O Outro é a lei, a gramática com suas restrições e imprevisibilidades, e, em última instância, a estrutura da linguagem; o sujeito, enquanto ser, não existe mais do que no e pelo discurso do Outro, ou seja, uma vez que o sujeito é capturado pela linguagem, ele vai desempenhar certos papéis singulares, mas, ao mesmo tempo, dependentes de um funcionamento próprio à linguagem. Quando capturado, mais do que falar ou pensar por “si mesmo”, o indivíduo é falado e pensado pelo Outro. Ele está alienado na/pela linguagem, no

discurso desse Outro. No entanto, é importante ressaltar que, para Lacan, porque esse Outro não pode responder tudo ao sujeito, este precisará também, ao mesmo tempo em que se aliena, buscar separar-se dessa determinação. Sobre isso, Burgarelli salienta:

...embora se continue reconhecendo um sujeito cuja suposição de saber está na dependência do Outro, reconhece-se, além disso, uma construção em que o sujeito será convocado a se oferecer no lugar de uma falta nesse Outro. Tem-se que o saber desse Outro é dependente de uma lei, e do desejo que essa lei instaura, mas esse desejo, indeterminado na linguagem, precisa ser tomado, como sabido, por um sujeito. (BURGARELLI, 2005, p.49)

Portanto, do que se diz que o sujeito é constituído pela linguagem, conclui-se que cada sujeito acredita ser o que, na realidade, ele é - nível imaginário, ou seja, como sujeito que atua no cotidiano, ele se identifica às marcas que lhe foram constitutivas. No entanto, ao mesmo tempo, pode-se dizer que ele não é mais do que um significante, produto da estrutura que o antecede - nível simbólico. O aprisionamento (restrições, privações) por um determinado discurso envolve uma satisfação inconsciente (singularidade). Dessa forma, entende-se o que Borges (estudando o mecanismo de repetição em Freud) afirma com sua pesquisa sobre a alienação dos textos produzidos pela criança aos textos trabalhados em sala de aula como a condição de produções singulares.

4 - Processos metafóricos e metonímicos: o desnudamento da palavra

Lacan, em suas pesquisas a respeito da linguagem, lança mão do esquema saussuriano, no qual o signo é o produto da articulação entre significante e o significado, ou seja, no algoritmo de Saussure, a barra separa significante do significado, buscando explicar o que é signo lingüístico. Segundo Saussure é na união do significado – conceito – e do significante – materialidade acústica – que se organiza esse signo. Embora, esteja sintetizado assim em seu livro, Lacan interpreta que é o significante que edifica a palavra, com isso, o significante é responsável por ela, por isso inverte o signo saussuriano e passa a considerá-lo da seguinte forma S/s (significante/significado). Ele próprio aponta como deve ser a leitura desse algoritmo: “significante sobre significado, correspondendo o “sobre” à barra que separa as duas etapas” (LACAN, 1998b, p. 500), com isso, toma este significante como representação do sujeito, incluindo-o para outro significante.

Enquanto Saussure trata s/S como cadeias que ocorrem mais ou menos simultaneamente, Lacan dá ênfase ao significante e afirma que o significado passa a ser produto dos significantes, assim o significado passa a ser produto do deslizamento dos significantes. E aponta que a significação – o sentido – não é uma dimensão paralela e conexa com os significantes, mas é efeito de significantes. Quando o sujeito fala uma frase o significado total da enunciação não é exatamente a soma dos significados de cada termo; a significação é dada somente no final. Lacan diz “que não há cadeia significante, com efeito, que não sustente, como que apenso na pontuação de cada uma de suas unidades, tudo o que se articula de contextos atestados na vertical...” (Lacan, 1998b, p.507).

Ainda sob a perspectiva desse autor, é como efeito da cadeia do significante que o sentido insiste. A significação não se encontra em nenhum elemento dessa cadeia, impondo, com isso, a idéia de deslizamento incessante do significado sob significante. Percebe-se que isso é possível somente porque há um sujeito operando na cadeia do significante, ou seja, a articulação significante não se produz isolada, é preciso que tenha um sujeito, como confirma Lacan (1998b, p.508), “todo significante, dirão, só pode operar por estar presente no sujeito. É justamente a isso que respondo ao supor que ele passou ao patamar do significado”.

Ao admitir a possibilidade do sujeito de indicar seu lugar em seu desejo, Lacan o faz pela metonímia, que pode ser entendida como: uma palavra colocada em lugar de outra e designando uma parte do que ela significa. Enquanto que a substituição de um significante por outro, na base de uma relação de similitude, constitui a metáfora, que consiste na substituição de um significante por um outro, ou transferência de denominação (eixo dos sintagmas), efetua-se a metonímia quando um significante for substituído por outro que tenha com o primeiro uma relação de contigüidade (eixo das associações); ela diz respeito ao fato de haver na cadeia pontos de ruptura em que emergem as relações singulares do sujeito com a linguagem.

Para melhor compreender essas noções, pode-se recorrer a Bleichmar e Bleichmar (1992), que afirmam ser o processo metafórico criador de sentido e exemplifica dizendo que o sujeito ao dizer, referindo-se a um homem: “atirou-se sobre seu inimigo como um lobo”, dessa forma, amplia-se o sentido da frase, criando, um novo significado para o conceito de “homem”, pois o associa, nesse exemplo, à ferocidade e à brutalidade. Já com relação à metonímia, esses autores trazem que um significante substitui outro, associado por contigüidade. Nesse caso, não há criação de sentido. No processo, nem um nem outro significante sofre modificações no que se refere à sua significação. Se, na frase, “aproximou-

se do fogo”, substituiu-se o último termo por “calor”, não muda o sentido geral do que se quer dizer.

Na metonímia, um significante substitui outro, associado por contigüidade. Este seria o exemplo da substituição do termo “psicanálise” pela palavra “divã”. Nesse caso, não há criação de sentido. No processo, nem um nem outro significante sofrem modificações no que se refere à sua significação, segundo Bleichmar e Bleichmar (1992).

Para Saussure, e também para Lacan, o que permite essas flexibilidades é a própria estrutura da linguagem, sua disposição em forma de trama, de entrecruzamento, com linhas que se associam, em sentido vertical e horizontal. Esta trama é o que chama de “cadeia significante”, descrita como “anéis, cuja corrente se fecha no anel de outra corrente feita de anéis” (Lacan 1998b p.505). Esses dois processos (metáfora e metonímia) constituem as operações de linguagem - seleção e combinação - termos encontrados nos trabalhos de Roman Jakobson (1995), sobre linguagem.

Lacan, ao trabalhar com a concepção de linguagem, apropriou-se dos estudos de Jakobson sobre as afasias motoras e sensoriais nos quais a degradação da linguagem se faz sobre as duas vertentes do significante: na primeira, articulação e sintaxe são afetadas, há agramatismo (aspecto lingüístico particular da afasia de expressão, caracterizado pela supressão quase constante dos morfemas gramaticais), distúrbio da contigüidade; na segunda (afasia sensorial), o sujeito não pode dizer a palavra; a sua linguagem encontra-se na paráfrase para toda resposta, ou seja, uma demanda de sinonímia lhe é impossível; a intenção do sujeito está mais desviada; pode-se dizer que são distúrbios da similaridade. Observa-se que o significante é mantido, mas a intenção é frustrada, enquanto que, na afasia motora, é o elo interno ao significante que se decompõe.

Ao interpretar Jakobson, Lacan define metáfora e metonímia como sentidos figurados, que se originam das operações de substituição e combinação e estabelece as correspondências com dois fenômenos oníricos descritos por Freud: a metáfora com a condensação, e a metonímia com o deslocamento.

Para Lacan, a condensação é semelhante à metáfora, na qual um significante substitui outro significante, que passou ao estado latente. Um significante, que faz parte do conteúdo manifesto do sonho, substituiu os demais significantes, porém estes, como revelam o trabalho da interpretação, não desapareceram. Apenas ficaram sob a barra de significação, como conteúdos ou significantes latentes. A substituição é plena de sentido, pois sua decifração revela uma associação que, até então, era desconhecida para o sujeito. A definição para o termo condensação segundo o autor é descrita como:

A *Verdichtung*, condensação, é a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora, e cujo nome, por condensar em si mesmo a *Dichtung* indica a conaturalidade desse mecanismo com a poesia, a ponto de envolver a função propriamente tradicional desta. (Lacan, 1998b. p.515).

Já o processo metonímico é semelhante ao fenômeno de deslocamento; os elementos significativos são substituídos por outros que, embora façam parte da mesma idéia geral, são os aspectos menos importantes dela ou guardam uma relação de causa-efeito ou de continente-conteúdo. Neste caso, a relação entre um significante e outro é direta e ambos os significantes estão, de uma ou outra maneira, presentes no material manifesto do sonho. A definição para o termo condensação, segundo o autor, é descrita como:

A *Verschiebung* ou deslocamento é, mais próxima do termo alemão, transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura (Lacan 1988b. p.515) .

Para Lacan não há metáfora sem metonímia e vice-versa. Toda metonímia é efeito de uma operação metafórica interrompida por ação do recalque, assim como toda metáfora é efeito de uma operação metonímica.

No texto ‘A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud’, Lacan analisa a metáfora contida no verso de Booz Adormecido: “Seu feixe não era avaro nem odiento”, do escritor francês Vitor Hugo, para demonstrar que dois significados seriam equivalentes para compor uma metáfora. Na concepção comum, trata-se apenas de significado, e a palavra feixe é signo que significa determinado tipo de objeto. Mas Lacan parte da proposição, como está escrita. A proposição afigura-se como um contra-senso, já que nenhum feixe manifesta sentimento. Contudo, no seio desse contra-senso e, pelo fato de graças a ele as palavras reencontrarem todo o seu poder significante, assim a significação se manifestará.

A centelha criadora da metáfora não brota da presentificação de duas imagens, isto é significantes igualmente atualizados. Ela brota entre dois significantes dos quais um substituiu o outro, assumindo seu lugar na cadeia significante, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia” (Lacan, 1998b. p.510).

Percebe-se que, por via dos processos metafóricos e metonímicos, Lacan elaborou sua teoria de que o inconsciente se estrutura como linguagem, considerando, em síntese, que

os *lapsus*, os atos falhos, os sonhos e os sintomas surgem como resultado das substituições metafóricas ou metonímicas de um ou mais significantes por outros, vinculados aos originais por deferentes tipos de relações.

É importante ressaltar que os processos metafóricos e metonímicos estão articulados entre si, ou seja, um não existe sem o outro. E entre os termos significado e significante existe uma articulação impossível de romper, como afirma Lemos (1997, p.160) “[...] o processo metonímico também implica o metafórico. A possibilidade de substituição é que cria lugares/posições e, portanto, cria a própria cadeia/estrutura”.

A articulação significante não se reproduz sozinha, é necessário que haja um sujeito. O significante só pode passar para o plano de significação porque há um sujeito operando na cadeia do significante. Como se situa o sujeito nessa cadeia de significantes? O sujeito é, segundo Lacan, um significante, para outros sujeitos ou outros significantes, a única forma de designar um sujeito, em particular, é através dos significantes da linguagem; dizer “Pedro” ou enunciar “aquele homem de óculos” requer nossa submissão ao sistema significante da linguagem, como exemplificam Bleichmar e Bleichmar (1992). Afirmar que o homem nasce em um universo que fala, em um universo de linguagem, e o fato de ser nomeado o introduzem no sistema lingüístico e este sistema o transforma em mais um significante da cadeia.

O desejo do sujeito desliza, incessantemente, de um objeto para outro, seguindo o caminho que a linguagem lhe indica, com sua organização de deslocamento metonímico. Vale lembrar que “há um deslizamento incessante do significado sob o significante e é a rede dos significantes, pelas relações que nela se constituem, que vai possibilitar o efeito de sentido” (BORGES, 2006, p.184).

A reformulação que Lacan obtém ao introduzir a lingüística na psicanálise como elemento fundamental, é muito radical: a linguagem determina o sentido, engendrando as estruturas do pensamento.

TERCEIRO CAPÍTULO - UM OLHAR SOB(RE) A ESCRITA

A escrita pode ser entendida como uma instância de repetição do resto que foi exilado do campo do saber, permitindo uma amarração entre significante e real.

Giovani Burgarelli

1 - Muito além da representação gráfica

Lacan, em seus estudos sobre o traço, indica-o como constituinte do sujeito, ou seja, enfatiza que a homologia que se encontra entre as marcas e a escrita autoriza a idéia da escrita, da materialidade do traço, como um dos elementos constituintes do homem. O que se propõe é que a escrita seja compreendida no seu sentido abrangente e não apenas como um registro sobre o papel, as marcas do alfabeto usadas como suporte para transpor a oralidade. A escrita é o que indica uma diferença. Ao caracterizá-la como elemento constitutivo do ser, pode-se afirmar que ela guarda uma proximidade com o sujeito, deixando de assumir apenas sua função prática, exigida nas sociedades globalizadas. A escrita, como linguagem, é uma das formas de o sujeito experimentar a sua subjetividade por meio da alteridade, considerando alteridade como da ordem da mudança, transformação, modificação, provocação e decomposição, pela impossibilidade de determinar unidade na relação entre sujeito e língua.

A inserção da criança no mundo da escrita e da leitura pode ser vista muito além do processo cognitivo, que pressupõe etapas operatórias, e o desenvolvimento neuromotor, os quais pressupõem estágios análogos para todas as crianças. Faz-se necessário levar em consideração a articulação subjetiva e considerar que sem sujeito não há leitura nem escrita. Ao definir a alfabetização como processo de desenvolvimento que vai do oral ao escrito, ou seja, um processo de representação, “fica escamoteada a natureza subjetivante dos processos simbólicos e imaginários que suportam o ato de escrever por sua condição mesma de evento de linguagem” (BORGES, 2006, p. 224).

O sujeito vem ao mundo inserido num contexto onde o discurso sobre ele está posto, antes mesmo que ele nasça, sustentado no Outro, a linguagem. O referencial teórico aqui sustentado viabiliza dizer que o acesso à fala, assim como a “passagem” ao desenho e à escrita, é situado em relação a esse Outro, que tem existência marcante nos enunciados e

enunciações do outro, tanto na fala como na escrita da criança. Nesse sentido, o Outro é “considerado como lugar de funcionamento lingüístico-discursivo, que interpreta a escrita da criança, permitindo que se transforme” (BORGES, 2006, p. 147), reconhecendo, assim, o funcionamento e os efeitos dos processos metafóricos e metonímicos da língua e o movimento do sujeito pelas representações do Outro.

Assim, letras, pseudo-palavras, pseudo-frases, unidades de toda natureza – que não têm valor em si mesmas – assumem, ainda que provisoriamente, valores e lugares estruturais. Estes são determinados pelas posições que lhes são abertas nos discursos orais e escritos do Outro, ou seja, daqueles que circulam na sala de aula. O estatuto de “significante” das unidades em jogo lhes confere essa virtualidade. (BORGES, 2006, p. 148).

Na concepção de Burgarelli (2005), pode-se depreender, entretanto, que, no campo da aquisição da escrita, o Outro pode ser considerado para além desse funcionamento lingüístico-discursivo, em suas instâncias simbólica, real e imaginária. Esse Outro, que será representado pelos textos orais e escritos transitados em sala de aula, exercendo seu papel fundamental na aquisição da língua escrita, não existe senão em sua nodulação tanto com aquilo que lhe falta quanto com um saber que lhe é possível ser suposto. Percebe-se que, na construção da escrita, está envolvida a tomada da letra no inconsciente, que lá se encontra recalcada na forma de significante, e quando se coloca primeiro o ato de ler e, posteriormente, o de escrever, a criança passa a ser reconhecida pelo Outro como fazendo parte do que é considerado normal, que se poderia denominar processo educacional, cognitivo.

2 - Aquisição da língua escrita: primeiros traços

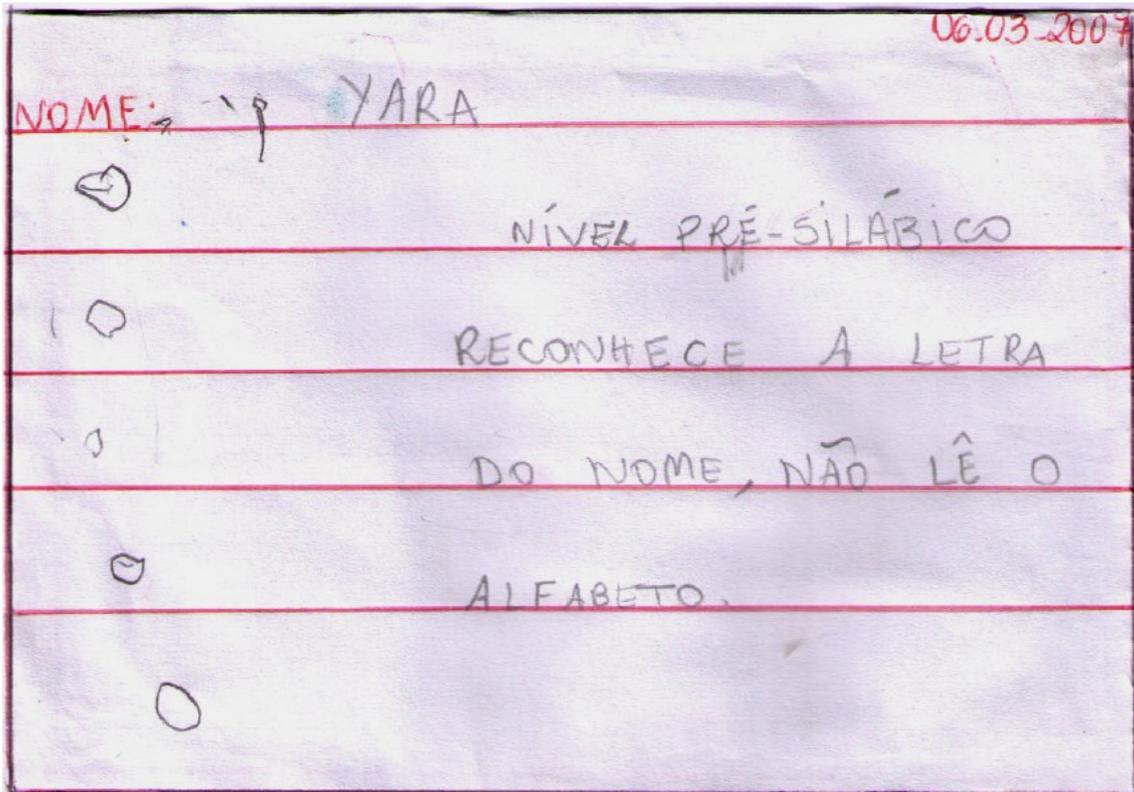
Como já foi mencionada no primeiro capítulo, a teoria construtivista se faz presente em grande parte das salas de alfabetização do País, nas quais os professores lançam mão de ações metodológicas para avaliar o processo de evolução da língua escrita, como propõe Emília Ferreiro, privilegiando um sujeito ativo, que, com suas capacidades mentais, formula hipóteses que lhe possibilitam aprender a língua escrita. No entanto, essa idéia foi colocada em suspeição pelos referenciais teóricos aqui defendidos que, em vez de pensarem esse sujeito com tanto poder, buscam entendê-lo como radicalmente constituído na e pela linguagem.

A análise dos primeiros escritos da criança pode ser muito importante para a discussão sobre o processo de aquisição da língua escrita; não devem, portanto, ser relegados a um segundo plano pelo alfabetizador, pois suscitam a curiosidade de investigação, como propõe Borges (2006). Segundo ela, os processos metafóricos e metonímicos constituem mutuamente as formas de linguagem oral e escrita, e a relação sujeito-língua-outro está presente durante em todo o processo de aquisição da língua escrita.

[...] as produções iniciais da criança podem ser um lugar privilegiado de análise [...] da emergência do sujeito nas brechas de suas [do Outro] cadeias significantes. Consideramos que o mesmo gesto que assinala a função da letra, da instância da letra, na aquisição da escrita, conferindo dignidade ao gráfico, permite que a escrita inicial saia do lugar secundário em que a tradição logofonocêntrica a colocou. (p. 238).

A partir deste momento, propõe-se trazer para esta dissertação, objetivando lançar luzes à sua problemática, alguns trabalhos produzidos por crianças em sala de aula (alfabetização), com idades entre 4 e 5 anos. As atividades que serão observadas privilegiam momentos de produção gráfica individuais, mas realizadas em conjunto na sala de aula. Esses registros foram coletados, no ano de 2007, em diferentes sala de alfabetização, por suscitarem, na pesquisadora, que atua por muitos anos como professora alfabetizadora, inquietações sobre os aspectos aqui discutidos em relação a aquisição da língua escrita. Tentar-se-á uma articulação das produções gráficas das crianças com o arcabouço teórico exposto e defendido no decorrer desta pesquisa.

As atividades que serão apresentadas foram realizadas mensalmente pela professora regente com o objetivo de classificar a escrita das crianças nos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, estabelecidos por Ferreiro. Nos dizeres dessa professora, isso serve para “acompanhar o desenvolvimento da escrita dos alunos”. Para a realização dessas atividades, a professora escolhe um campo semântico e faz ditado com palavras que contenham uma, duas, três ou mais sílabas, segundo ela, significativas para as crianças. Ela dita uma a uma até que todos os alunos escrevam à sua maneira o grupo de palavras. Em seguida, ela as recolhe e faz avaliação de cada palavra escrita pelas crianças.



Seria interessante observar que o trabalho desenvolvido pela professora tem respaldo na concepção de que a aquisição da escrita consiste na relação dual oralidade/escrita, enquanto que, conforme Borges (2006), o processo pensado dessa forma se reduz à mera construção de representações das categorias da língua constituída. Para ela, a aquisição da língua escrita deve ser concebida como uma tríade: oralidade/escrita/língua. Essa autora ainda afirma que:

reduzir esse processo à mencionada relação dual implica não só a dicotomização dessas formas, linguagem oral e escrita, como a sua substancialização, de modo que a linguagem oral é tomada como referente, e a escrita, como referência, numa relação que é da ordem do signo. (BORGES, 2006, p. 131).

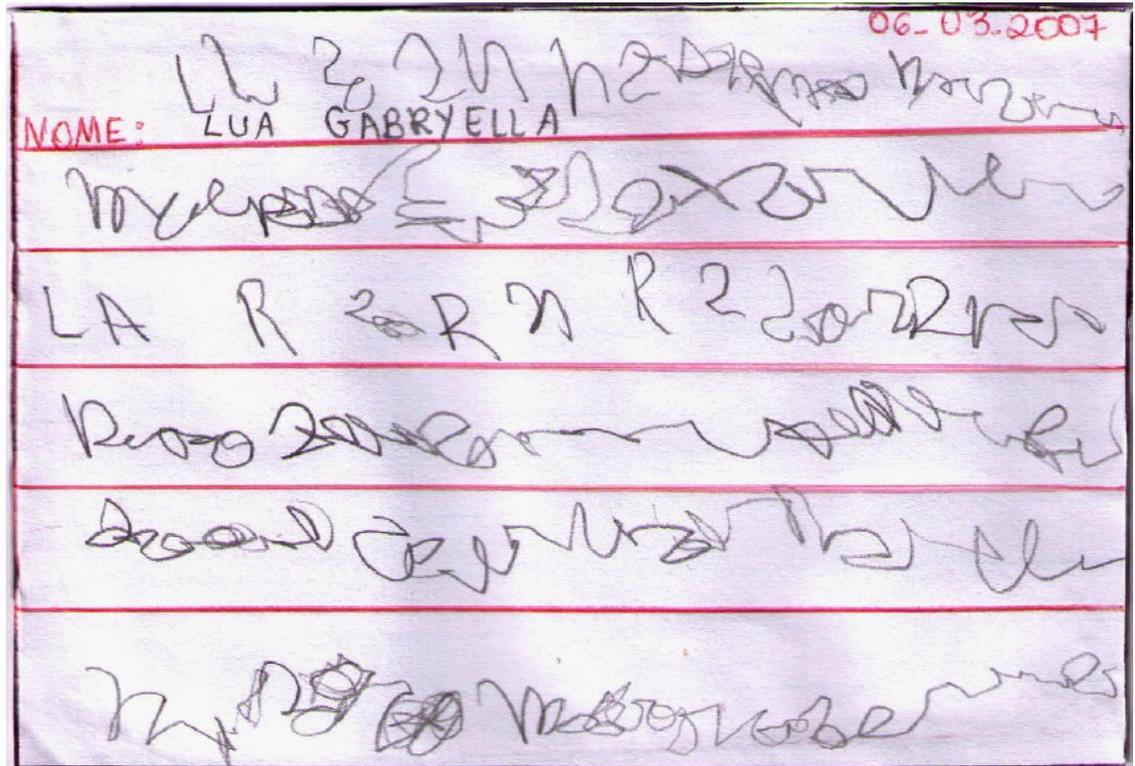
Pode-se dizer, ainda, que esse pensar sobre a alfabetização faz com que a professora não considere as marcas efetivas do Outro na constituição da linguagem escrita da criança e nem os efeitos dos significantes presentes. Isso pode ser constatado na atividade abaixo (aluna 1 - Yara), em que, mesmo sem diferenciar desenho de escrita, a aluna segue um padrão para escrever as palavras (pão, bolo, rosquinha, brigadeiro) fazendo-as cada uma em linhas separadas como o estabelecido antes de iniciar o ditado, bem como realizando a leitura das pseudopalavras, fazendo-as corresponder a palavras de fato existentes no léxico da língua portuguesa. A proposta dessa atividade consistia em que as crianças, após terem ouvido a

história e conversado sobre ela, escrevessem as palavras-chave do texto ditadas pela professora.

Conforme uma avaliação da professora anexada a essa atividade, a aluna se “encontra no nível pré-silábico (garatuja), reconhece as letras do nome, tenta diferenciar o desenho da escrita e não lê o alfabeto”. Como se pode perceber, o olhar dessa professora para a escrita da criança diz respeito meramente à sua representação gráfica, como propõe a teoria que sustenta a sua prática, uma teorização tributária à noção de sujeito cognitivo. No entanto, em contraposição a essa concepção, esta dissertação não toma essas produções iniciais da escrita da criança como sendo inicialmente da ordem da cognição e/ou da significação/comunicação, mas sim, como pertencentes ao registro do significante.

O que se propõe a partir da escrita dessa criança é perceber que a garatuja é uma ação que implica o Outro, cujos traços são re-encadeados. E é necessário que a própria professora nomeie esse traço como um traço unário⁷ que será recalcado, dando lugar ao desenho figurativo que, posteriormente, ao recalcar-se, dará lugar à letra, e esta, por sua vez, à leitura.

⁷ Para Lacan (1988a), o traço unário não se confunde com o significante, mas é nele que se sustenta a função significante como diferença pura. Neste sentido, é no traço unário como a forma mais simples de marca, que se situa a origem do significante. A retirada de uma marca como traço do campo do Outro inaugura a primeira metáfora do sujeito enquanto desejante, sem a qual não haverá lugar para o advento de um sujeito cindido. *É o campo do Outro que determina a função do traço unário*, no que com ele se inaugura um tempo maior da identificação na tópica então desenvolvida por Freud — a saber, a idealização, *o ideal do eu*."(LACAN, 1988, p. 242)



A escrita da aluna 2 (Lua Gabriella) implica um laço que alinha e vincula a garatuja ao significante, que representa essa garatuja para outro significante, em uma série em que o sujeito se representa no campo do Outro, segundo Levin (1998). Dessa forma, a criança encontrará a confirmação de seu traço como lugar de presença em que sua existência está posta em ato. Só é possível dizer que o acesso à fala, assim como a passagem ao desenho e à escrita, é situado em relação a esse Outro, conforme o referencial da Psicanálise.

Vale ressaltar que, para Lacan, a linguagem determina o “nascimento” de um sujeito pela via do Outro/Inconsciente, estruturado pela/na linguagem e que isso acontece antes mesmo do nascimento, e o bebê quando nasce recebe nomeação até do que sente quando chora. A pessoa que cuida dele interpreta os possíveis motivos desse choro e esses significantes são escutados pela criança, que estabelece uma rede de relações que, posteriormente, irá fazer sentido. O *infans* é nomeado pelo agente numa operação metonímica em que a condição desejante da pessoa que cuida dele, no caso a mãe, sobrepõe à falta do pequeno ser o estatuto de desejante que o qualifica como sujeito. Assim, a nomeação desse possível desejar pelo Outro sustenta a relação da criança/sujeito com o Outro. Da mesma forma, a professora, ao nomear os primeiros traços da criança, delega a ela um suposto saber; e com relação a esse saber a criança vai tentar realizar-se no campo do Outro.

Observa-se na atividade acima a expansão e a diversidade de fragmentos grafados, de traçados indiferenciados sobre o papel, os quais precedem ao surgimento dos primeiros segmentos passíveis de serem reconhecidos pelo leitor como letras. É possível vislumbrar a instabilidade na manutenção dessas letras e sua organização sobre o papel, além da presença de elementos que se constituem num misto entre desenho e letra. A heterogeneidade do material gráfico produzido apresenta uma escrita cifrada, resultante de encadeamentos de fragmentos, em que se identificam vestígios de traçados dos desenhos e também das letras do nome da criança. É possível afirmar que as unidades gráficas, de qualquer natureza ou extensão, que se apresentam nos textos infantis, derivam de relações entre elementos do sistema gráfico – desenhos e letras – a partir de um ponto qualquer que os coloque em conexão no processo associativo que se instaura.

Na escrita da aluna 2, é possível ao leitor identificar as letras R, L e A que pertencem ao nome da criança – Lua Gabriella. Os elementos gráficos apresentados pela sua escrita parecem, a princípio, indefinidos; não denotam ser nem desenho, nem letra, apenas fragmentos, cujos traçados expõem os equívocos dos traços e apresentam pontos de indecisão que impedem o leitor de, com base apenas no grafismo, definir-se na direção de um deles. Os fragmentos desses escritos esvaziaram-se de seu valor representativo-figurativo e, como significantes, sem compromisso com um sentido, a criança os traça “livremente”.

Pode-se notar que os traços grafados não constituem ainda quaisquer possibilidades de leitura, nem das palavras ditadas e nem do nome da criança, tanto é que a professora tomará a iniciativa de fazê-lo, conforme se pode ver no início da atividade. Também, conforme se constatou no registro dessa aula, é interessante comentar que a professora costumava, depois dessa atividade de ditado, afixar diante dos olhos dos alunos um cartaz contendo essas palavras, grafadas com letras bem grandes.

Com essa atitude, a professora enfatiza o papel da escrita do outro na constituição inicial do escrito da criança, ou seja, é essa escrita que possibilita a criança se separar, e apresentar a sua própria escrita (alienação e separação); a professora, que inscreve/escreve o que será lido/escrito pela criança, estabelece, com isso, que o sujeito escreve e se inscreve de alguma forma no campo do Outro. Importante afirmar que a escrita do outro (professora), em princípio, funcionará como um espelho, que refletirá as manifestações gráficas da criança, remetendo-a a uma leitura que se apresenta como efeito de relação entre significantes.

É possível relacionar o fato acima descrito à primeira posição defendida por Lemos (1997), quando discute a aquisição da linguagem oral. Aqui também, a escrita das crianças é marcada pela dominância da escrita do Outro, representado pela presença de

fragmentos da escrita da professora e por sua interpretação da escrita das crianças. Dessa forma, ao ler para a criança, ao interrogá-la e convocá-la para a leitura, “o alfabetizado, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, a insere no movimento lingüístico- discursivo da escrita” (LEMOS, 1996, p. 17).

Durante, aproximadamente, um mês a professora desenvolveu em sala de aula diversas atividades que envolviam os nomes das crianças e as letras do alfabeto, como recortes de letras de revistas para formar o alfabeto, o próprio nome e os nomes dos colegas, bingo e quebra-cabeça com as palavras trabalhadas. Depois desse contato com a escrita e a leitura, a professora fez novamente a avaliação diagnóstica, assim chamada por ela. Para tal, utilizou-se também de um ditado, só que agora com nomes de frutas (uva, pêra, maçã e banana) retiradas de um texto lido e discutido em sala. A atividade apresentada pela mesma aluna anterior foi a seguinte:

Teste de Avaliação Escrita
LISTA DE FRUTAS

1. TOE

2. ALOL

3. ADE

4. ALO

Aluno: LGA LVA GABRIELLA

Data: 03/04/07

Os traçados começam a ganhar legibilidade para o leitor, pois estão se aproximando, cada vez mais, das características das letras do sistema alfabético. As letras do seu nome E, L, G e A se fazem presentes na sua escrita, demonstrando os efeitos dos significantes, mas se percebe que a escrita apresenta também algumas letras, como O e D, que não compõem o seu nome e sim os dos colegas que sentam na mesma mesinha que Lua Gabriella: Otávio e Denise. Evidencia-se, com isso, que apesar de a professora expor em sua avaliação que a criança não reconhece os nomes dos colegas, as iniciais dos nomes desses

colegas estão na sua atividade, ou seja, as marcas do Outro na atividade da aluna 2 se fazem presentes.

A letra H aparece na atividade dessa aluna e suscita a seguinte indagação: A letra está colocada em lugar de outra, designando uma parte do que ela significa? Ao serem tomados como significantes, as letras H e A colocadas em relação ao processo associativo que se inicia e estabelece, como efeito, o deslizamento que leva a escrita da criança de um elemento para outro, do A para o H, e, na continuidade desse movimento, à abertura do vértice superior do fragmento grafado.

A partir do momento em que se estreitavam as relações com materiais escritos em sala de aula, ocorriam mudanças significativas na escrita de Lua Gabriella, pois ela foi agregando e repetindo em sua escrita diversas letras além das que formam o seu nome e, segundo Borges (2006) essa escrita que *perde e ganha* não tem importância, pois o que interessa é

[...] o jogo simbólico implicado nesse processo de comparecimento e de relação. É nesse jogo, no funcionamento da língua, que é possível detectar o papel do Outro, ou seja, perceber que unidades dos discursos orais e escritos do Outro, as suas cadeias significantes, interferem nas que já estão presentes na escrita da criança (BORGES, 2006, p. 132).

Aquilo a que a autora se refere acima pode ser constatado na próxima atividade feita pela aluna 2 para realização dessa atividade. A professora seguiu o mesmo procedimento das atividades anteriores, mas as palavras escolhidas para serem ditadas foram: bola, boneca, bicicleta e carrinho; todas retiradas de um texto explorado em sala de aula.

Teste de Avaliação Escrita
LISTA DE BRINQUEDO

1. O P R F

2. O P R A E

3. B R A R F E

4. R A W L E

Aluno: L U A G R B E

Data: 24 / 06 / 07
04

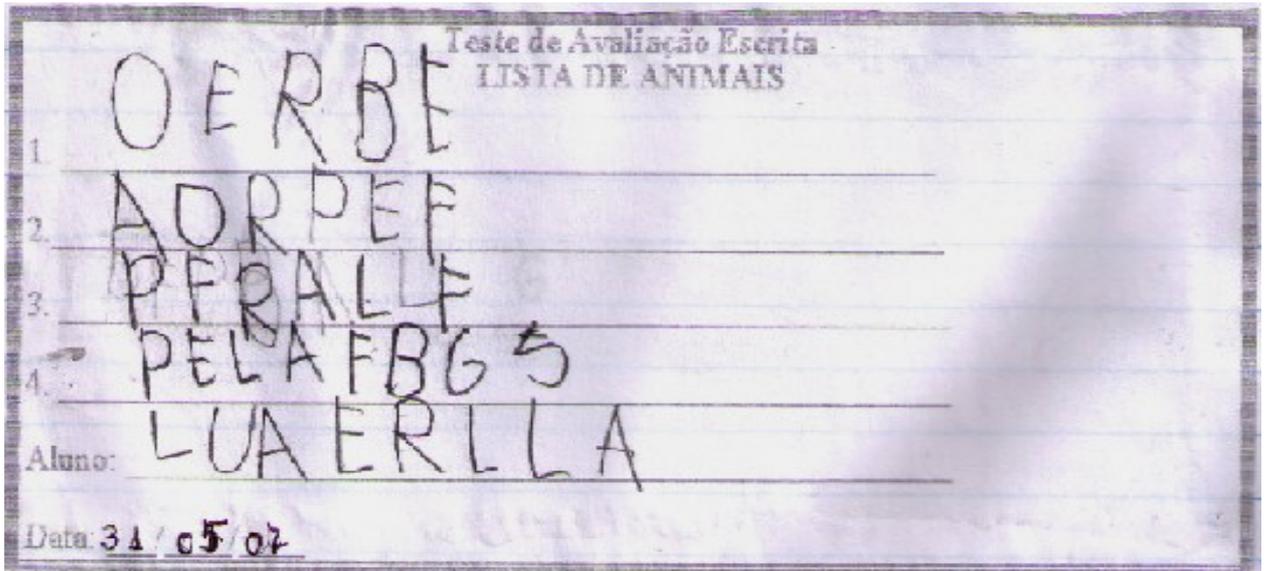
Reconhece o alfabeto não escreve o nome completo e não reconhece os nomes das colegas.

A avaliação da escrita feita pela professora consiste em abordá-la de forma linear. Dessa forma, ela não consegue perceber o que está além da superfície grafada, impedindo-a de realizar outra leitura dos escritos. Ela faz as seguintes observações: “reconhece o alfabeto, não escreve o nome completo e não reconhece os nomes dos colegas”, deixando de perceber que outras letras foram agregadas na escrita da aluna 2, como W, F, U, B, P, R, B e que um sinal parece a letra N invertida. Evidencia-se, nessa atividade, a disseminação das letras do próprio nome da criança para a escrita das outras palavras ditadas, mudando apenas de lugares e posições, enfatizando o fato de que a articulação das letras em cadeias diferentes pode produzir efeitos distintos no alfabetizado. Elaborando uma escrita que se opõe à leitura sugerida pela escrita alfabética, ou seja, termo a termo, tornando-se ilegível para o leitor que não está em contato com o universo textual-discursivo em que a criança está inserida, é que os sentidos desses escritos vão se produzindo como efeitos de relações entre significantes.

Ao longo das transformações das relações da criança com a escrita é possível perceber as interferências e a insistência de alguns significantes. “Desses significantes, parece-nos ser possível dizer que suas “marcas” vieram do campo do Outro, e não estão sob seu controle”, como propõe Borges (2006) ao refletir sobre as produções escritas de crianças.

A atividade seguinte mostra que a aluna 2 começa a atingir uma das primeiras metas da escola que é reproduzir a escrita do próprio nome, mas, para isso, a professora trabalhou os nomes das crianças da sala, utilizando diferentes metodologias, como: chamadas diárias com fichas dos nomes, bingo com as letras e nomes das crianças, formação dos nomes com alfabeto móvel, recortes de letras de jornais e revistas, montagem de mural dentre outras.

Percebe-se que os elementos gráficos que formam o seu nome começam a ter posição fixa na cadeia, principalmente o primeiro nome LUA. O segundo, apesar de se identificarem todas as letras que o compõem, não consegue manter a ordem fixa na cadeia. No entanto, vale ressaltar que a posição fixa do primeiro nome, a sua estabilização se deve ao fato de ser interpretado e aceito como tal pela professora. Mesmo utilizando as letras que formam o seu nome, a aluna 2, faz outras composições, diferentes da assinatura, demonstrando que as mudanças de posições das letras em cadeias diferentes resultam em efeitos distintos no leitor. Com esse movimento da criança na linguagem, tornam-se visíveis as relações entre os significantes. Considera-se que as atividades propostas pela professora com os nomes das crianças influenciaram a produção dessa aluna e, apesar da superfície grafada por ela não corresponder à língua normatizada, esses escritos não escapam de serem efeitos da metáfora e da metonímia.



O referencial, aqui defendido, expõe que a letra deve dar lugar ao significante em relação ao Outro para que ela funcione como linguagem e isso está presente na seqüência de atividades dessa aluna, pois, tanto na leitura como na escrita, a letra entra no registro do significante por essa via, ou seja, para ser leitura ou escrita tem de cumprir esta condição: entrar na via do Outro; portanto, a leitura e a escrita comportam a dimensão da letra, o que implica sua relação com o campo do sentido, conforme Borges (2006).

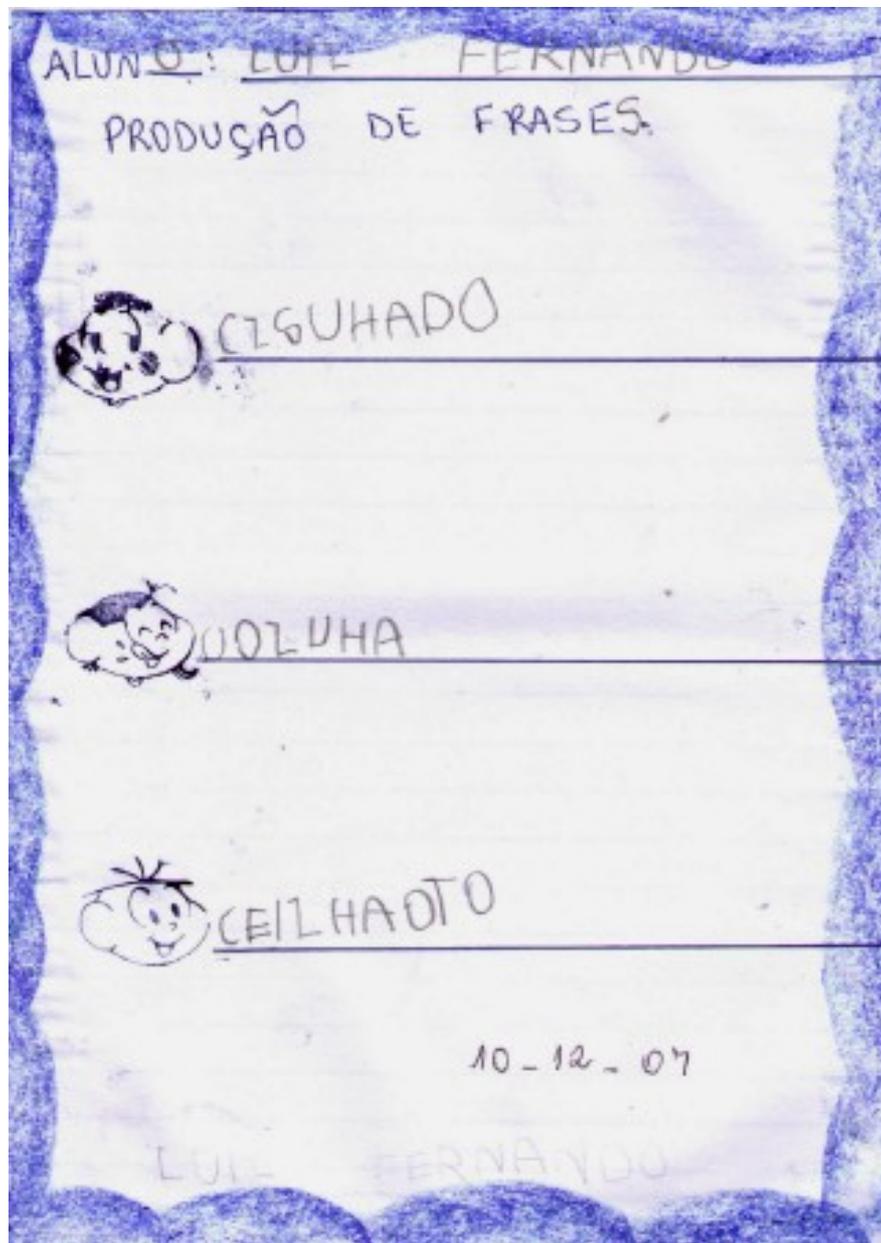
Com relação às mudanças ocorridas na escrita de Lua Gabriella, no período em que foram coletadas as atividades, observou-se que, nas transformações relacionadas à língua escrita, não foram percebidas pela professora as unidades dos discursos orais e escritos do Outro e as cadeias significantes que estão presentes na escrita; discussão para a qual Borges (2006) esclarece que o funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos possibilita descrever os processos pelos quais as marcas do Outro são constitutivos da linguagem da criança. Sobre essas transformações ocorridas na escrita das crianças essa autora ainda afirma que:

[...] são efeito de um “jogo” entre os níveis fonético-fonológico, gráfico, sintático, morfológico e semântico. Para descrever essas transformações, ou a constituição da escrita, não é possível separar esses níveis. Os processos que determinam esse jogo – metafórico e metonímico – são sempre os mesmos; não passam por transformações que alterariam o seu funcionamento. O que muda, ou que se transforma, são os seus efeitos, não sendo possível, portanto, falar de estágios nos processos de aquisição da linguagem, ao longo da alfabetização (BORGES, 2006, p. 209).

A citação acima coloca em suspeição a avaliação realizada pela professora que descreve a escrita da criança como “pré-silábica, com mudanças qualitativas, pois ela

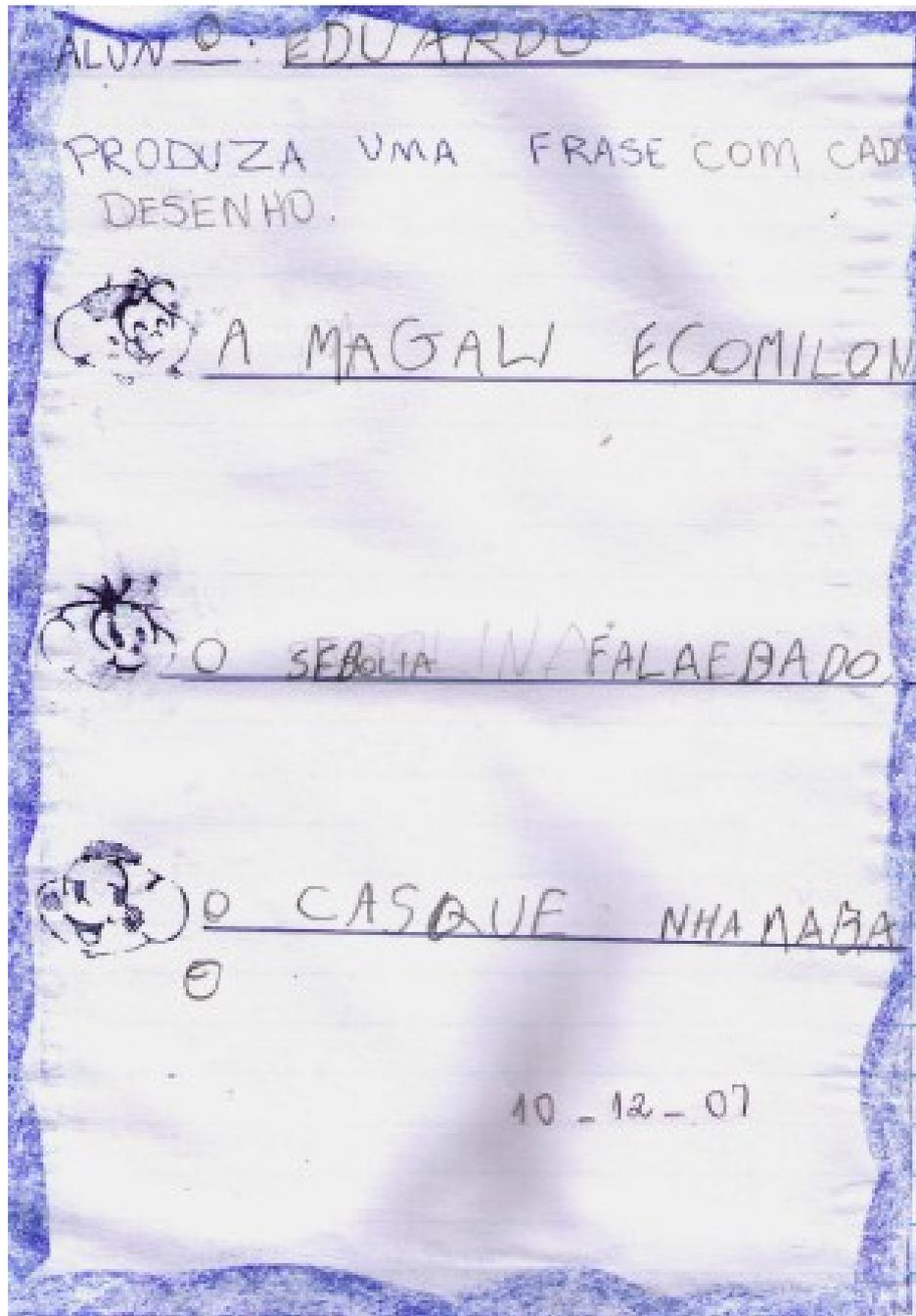
consegue diferenciar desenho e escrita”, uma vez que a teoria que sustenta a prática dessa professora – psicogenética – estabelece estágios, níveis da evolução das produções iniciais da criança, levando em conta o sistema de representação alfabética da linguagem e o enfoque nos aspectos fônicos e gráficos da escrita. Segundo Borges (2006), pensar a aquisição da escrita conforme esse referencial significa não reconhecer o funcionamento e os efeitos metafóricos e metonímicos da língua e desconsiderar que o processo de alfabetização implica no transitar da criança pelas representações do Outro.

Em outra avaliação diagnóstica, a professora, depois de trabalhar com uma história em seqüência, de Maurício de Souza, com os personagens Cebolinha, Cascão e Magali, solicitou aos alunos que produzissem frases com esses personagens.



Pode-se observar que na atividade do aluno 3 não há frases do ponto de vista da sistematização da língua, mesmo assim, têm-se a inscrição, as marcas do texto explorado em sala de aula. Ressalta-se que há uma relação entre sujeito e efeitos da língua, ou seja, essa escrita apresenta-se sob o domínio do pólo do Outro. E mesmo que a superfície grafada pela criança não corresponda à língua normatizada, esses escritos não escapam à ação da metáfora e da metonímia.

A professora, ao ler novamente a história e solicitar à criança que leia as frases, ou que nomeie o que ela produziu, põem em xeque as semelhanças e as diferenças, que não são consideradas como construção da criança, como propõe Emília Ferreiro, mas como efeito da relação da criança com o Outro e os efeitos da língua. Com isso, evidencia-se o fato de que o movimento do outro ao ler e escrever os escritos para o aluno é que vai fornecer a medida da relação do aluno com a escrita e desvendar sua dependência da interpretação desse outro, como instância do Outro, abrindo a possibilidade da criança constituir sua própria escrita.



Nessa outra atividade, verifica-se que a escrita do aluno 4 mesmo contendo “erros⁸” e fragmentada, contém marcas que assinalam a influência do texto *fundante* em sua produção, pois é possível constatar os significantes advindos do texto trabalhado na sua produção, como “ A MAGALI ECOMILONA“ O SEBOLIA FALAEBADO”, “O CASQUE NHAMABAO” confirmando uma espécie de captura do aluno pelo texto e a dependência da fala e da interpretação do outro.

⁸Dentro desse contexto, o erro, conforme os processos metafóricos e metonímicos, é considerado cruzamento entre significantes.

Na atividade demonstrada acima, a professora regente faz a seguinte avaliação: “a criança se encontra no nível silábico-alfabético, pois identifica que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas e ainda não separa todas as palavras nas frases”. Mediante essa avaliação, nota-se que não foi considerada a força de subjetivação que a escrita tem e nem os movimentos dos efeitos dos significantes presentes na escrita da criança.

O referencial teórico estudado possibilita dizer que, nesse caso, o pólo dominante é a língua e o foco está no estatuto do Outro, ou seja, a ênfase está no funcionamento da língua, pois as trocas e “erros” que aparecem nas frases são resultantes de processos de substituição entre significantes. Percebe-se que o sujeito está alienado ao próprio movimento da língua fazendo substituições e deslocamentos de letras, conseqüentemente, possibilitando novos sentidos. Essa movimentação que a criança faz na estrutura da língua, fazendo substituições, remete às operações metafóricas e aos deslocamentos das operações metonímicas. Lemos afirma que a ressignificação é defendida como movimento da língua, operação da linguagem sobre a linguagem, ou seja, a criança desloca-se da posição de interpretado, pela professora, para a posição de intérprete de suas escritas.

Enfatiza-se, neste trabalho, como estruturante das manifestações gráficas da criança, o papel do outro, a instância do Outro, como intérprete das produções do aluno, pois nota-se que o professor ao realizar a leitura do que o aluno produziu deixa nelas suas marcas, visto que lê esses escritos antecipando imaginariamente unidades da escrita de uma língua.

Pode-se dizer, a partir das observações das produções infantis e do arcabouço teórico exposto que, no processo de constituição da escrita da criança, a produção de cada uma é única e não é possível antecipar o momento em que acontecerá um corte. Conforme Borges (2006), cada criança dispõe de “seus” significantes, como as letras, palavras, textos etc. e a partir das relações com o Outro lhe serão possibilitadas novas relações, assim os deslocamentos da unidade no interior de sua escrita.

Não se pretende esgotar todas as possibilidades de reflexões sobre as produções das crianças nesta dissertação, mas sim fazer articulações entre o referencial estudado e essas produções, objetivando constatar que o processo de aquisição da linguagem escrita não pode ser explicado apenas como sendo parte do desenvolvimento cognitivo geral, privilegiando a homogeneidade e a semelhança e deixando relegada a segundo plano a singularidade, o traço específico de cada criança. Para tal, buscou-se perceber que o “funcionamento metafórico-metonímico permite descrever os processos pelos quais o discurso do Outro é constitutivo da linguagem escrita da criança.” (BORGES, 2006, p. 228).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, realizou-se uma reflexão no campo da aquisição da língua escrita e para isso fez-se necessária uma releitura dos trabalhos de Ferreiro e colaboradores, que explicam o processo de aquisição da linguagem escrita como parte do desenvolvimento cognitivo geral. A partir daí, buscou-se um novo olhar sobre esse tema fundamentando-se na perspectiva interacionista apresentada nos trabalhos de Lemos (1992, 1995, 2002, dentre outros) e Borges, 2006.

No primeiro capítulo, foi abordada a aquisição da língua escrita na perspectiva construtivista, que propõe que a criança (re)constrói o conhecimento sobre a língua por meio de sua própria elaboração, considerando-a um ser cognoscente que passa por níveis de conceitualização os quais evidenciam as hipóteses que formula sobre a língua escrita na fase de alfabetização. Conforme Ferreiro (1985) o ato de ensinar transfere-se para o ato de aprender de acordo com a construção de um conhecimento produzido pela criança, que passa a ser considerada como um sujeito ativo e não como um sujeito passivo que, simplesmente, recebe e absorve o que lhe é transmitido. Essa autora criou situações experimentais inéditas inspiradas no método clínico de Piaget, com o intuito de confrontar as crianças com atividades de leitura e escrita. Com isso, buscou compreender as tentativas do educando em relacionar a escrita à oralidade e aos caminhos percorridos pela criança na tentativa de entender o funcionamento do sistema alfabético de escrita.

Percebe-se que um dos aspectos relevantes que perpassa a aquisição da linguagem oral e escrita é a forma como o sujeito se representa com/na linguagem. E, de acordo com a proposta construtivista (Ferreiro), a criança tem um trabalho a executar: representar categorias, regras e significados presentes na fala ou na escrita; e isso só será possível com a transferência do objeto – da linguagem oral ou linguagem escrita. A aquisição da língua escrita é considerada um processo em que o educando vai construindo passo a passo e, para isso, é essencial o contato com a diversidade textual, fazendo com que ele compreenda a função da escrita. Ferreiro (1988) mostra que, nessa construção da língua escrita pela criança, existem três grandes períodos, ou níveis: nível pré-silábico, no qual não seria detectado a correspondência som/grafia; nível silábico, quando a criança começaria a correspondência som/letra, dividindo-se em duas hipóteses, a silábica – com algumas letras representando sílabas – e a alfabética – com a representação de fonemas; e, por último, o nível alfabético com a criança fazendo a correspondência termo a termo entre grafema/fonema.

No Brasil, o construtivismo tornou-se referência para muitos especialistas e professores e passou a subsidiar teoricamente documentos oficiais como Referencial Curricular para Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados e distribuídos a todos os professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais como sugestão, orientação para atuação e organização dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em salas de aula. Esses referenciais optaram pelos princípios da teoria construtivista em seu contexto, com o intuito de que pudessem trazer a participação ativa do educando no processo de aprendizagem ao eixo central das reflexões sobre a educação, que teria sido relegado a segundo plano pela pedagogia tradicional. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Introdução, 2001).

É evidente que o trabalho desenvolvido por Emília Ferreiro e colaboradores sobre a aquisição da linguagem escrita, sem dúvida, foi e ainda é muito importante para o desenvolvimento de atividades com crianças no período de alfabetização, mas todos os conceitos trabalhados no primeiro capítulo deixam suspensos alguns questionamentos que levam a uma outra abordagem teórica, como: seria construção própria da criança quando essa nomeia a sua produção gráfica ao ser solicitada pela professora? Ou seriam os efeitos da relação da criança com o Outro e com os textos orais e escritos com os quais a criança interagiu? As primeiras produções das crianças seriam uma tentativa de representar o mundo que as cerca como propõem os cognitivistas? Ou seriam efeitos da linguagem sobre as crianças?

Para responder a essas questões, buscou-se no segundo capítulo estudar as pesquisas realizadas por Borges (2006) sobre a linguagem escrita, as quais trazem reflexões sobre os trabalhos de Emília Ferreiro e de Piaget. Esse livro de Borges é filiado ao quadro teórico oferecido pelos trabalhos acadêmicos de Cláudia Lemos (1982, 1995, 1997) , que descreve a necessidade do retorno à Lingüística, ressignificada pela Psicanálise de linha francesa para compreensão da aquisição da linguagem oral e escrita.

Borges (2006) enfatizou a importância de recorrer às pesquisas de Lemos para o reconhecimento dos efeitos da intensificação das relações da criança com a linguagem oral e escrita sobre a sua própria escrita e de pensar a alfabetização em uma proposta não representacionista, conforme essa autora:

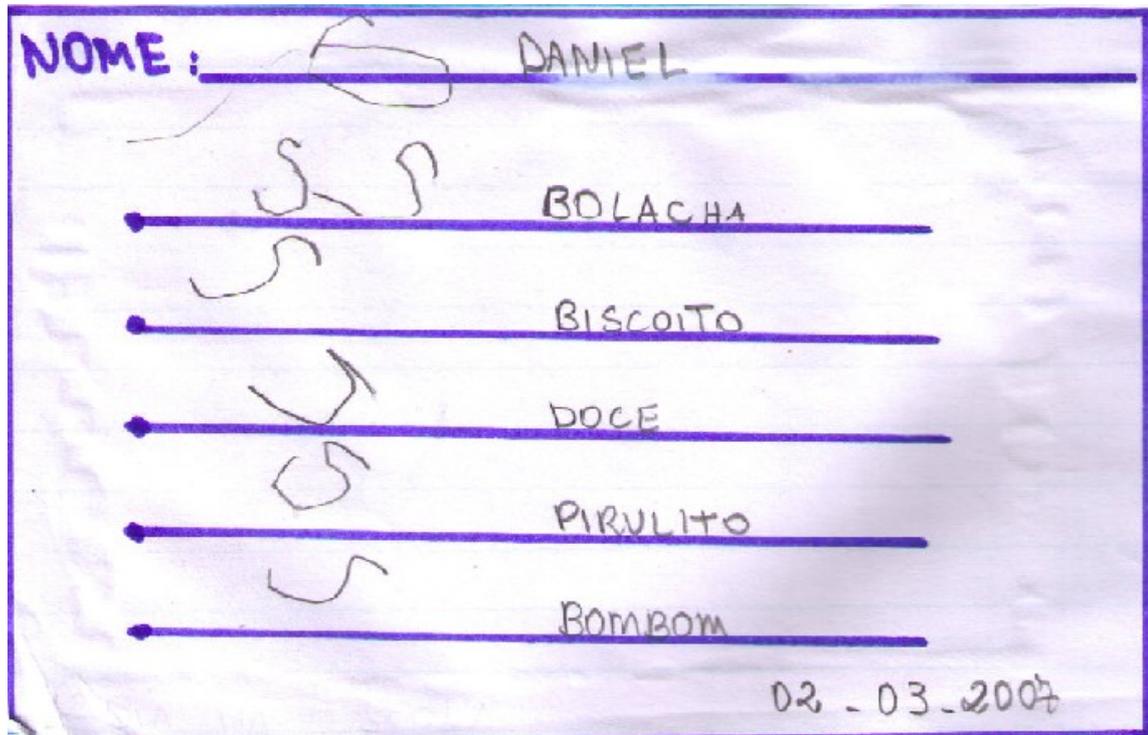
[...] fazer a “correspondência termo a termo”, como sugere Ferreiro, implica que a criança, como sujeito do seu processo de alfabetização, objetive as palavras orais e escritas, submetendo-as à análise e a síntese. Assim, só quando construída a lógica, que regula as suas relações – representações –, seria possível à criança compreender como, ponto por ponto, as unidades gráficas assumem o lugar de representação das unidades fonológicas. (BORGES, 2006, p. 93).

Na perspectiva da psicanálise, a representação é uma simulação em relação ao intelecto diante do objeto, no qual sujeito e objeto estão marcados por uma subjetividade. Sujeito é, portanto, efeito de linguagem. Trata-se de um conceito vinculado ao conceito de inconsciente – *estruturado como uma linguagem*, sendo que, em ambos, fazem-se sentir as marcas do discurso do Outro. Nesse referencial, o inconsciente é a soma dos efeitos da fala do Outro, enquanto estrutura da linguagem, ou seja, o sujeito só se constitui no campo do Outro, que o nomeia. É a partir do corpo do Outro que o corpo alheio se constitui, se produz e se grava.

Verificou-se que o processo metafórico - através da substituição de elementos da língua, seja em cadeias manifestas e/ou latentes - e processo metonímico - através da combinação destes elementos – descritos por Jakobson e pesquisados por Lemos (1992), desenvolveram uma perspectiva diferente nos estudos sobre a aquisição da linguagem, permitindo observar a emergência da criança na língua e recusando que a aquisição da linguagem seja um processo de desenvolvimento que visa atingir a um estágio final, no qual não haveria mais ressignificações.

Para decifrar os enigmas que envolvem a aquisição da linguagem oral e escrita, Borges (2006) recorreu aos dados demonstrados por Lemos (1982) que explicitam a analogia entre os estudos no campo da aquisição da linguagem oral e escrita. Abordou a hipótese levantada por Lemos, em que o **infans** se constitui como ser falante por meio de um processo de subjetivação em que a representação da criança na linguagem será essencialmente possível pela presença do Outro. Segundo essa autora, as mudanças da relação da criança com a escrita, denominadas “posições”, desvendam-se na sincronia do jogo de significantes, através de cadeias manifestas e latentes. Nesse caso, pôde-se perceber que a compreensão do papel da mãe ou professora como intérprete das manifestações da fala e da escrita da criança foi importante nesta pesquisa para realização do estudo das produções gráficas dos alunos aqui ilustrados.

Constatou-se que, ao refletir sobre as atividades escritas das crianças em período de alfabetização, os seus primeiros escritos têm fragmentos da escrita da professora, e a interpretação que ela faz desses escritos pode constituir as marcas do Outro ali presente. Isso pode ser constatado na atividade escrita demonstrada abaixo, realizada por uma criança em sala de aula, na qual a professora fez um ditado, com as palavras: bolacha, biscoito, doce, pirulito e bombom, para avaliar o nível da escrita dos alunos, segundo a concepção que norteia sua prática.



Conforme a avaliação da professora, a escrita da criança “está no nível pré-silábico, ainda não diferencia desenho e escrita, não reconhece o próprio nome, utiliza apenas um único sinal gráfico para representar as palavras e não faz nenhuma correspondência sonora”. Ao observar a atitude da professora escrevendo do lado da escrita da criança o seu nome e as palavras ditadas, pode-se dizer que ela está diante do que Lemos (1997) denominou de primeira posição, na qual a escrita da criança precisa ser interpretada por um adulto e que aos poucos passará a incorporar na sua escrita, fragmentos da escrita da professora, com isso, ressaltando que as relações entre os significantes que vêm do outro demonstram o funcionamento da língua escrita.

Todas as atividades propostas pela professora em sala de aula, estudadas no decorrer desta pesquisa, giram em torno do nome das crianças e de diferentes textos, como parlendas, músicas infantis, poemas. E, sobre isso, Borges (2006) ressalta que os efeitos da linguagem sobre a linguagem, ou seja, os textos orais e escritos que circulam em sala são da ordem da interpretação e, por isso, não ensinam, mas inserem os alunos na escrita.

Conclui-se que a criança quando nomeia sua produção gráfica ao ser solicitada pela professora põe em jogo as semelhanças e diferenças. Não se considera como “construção própria da criança”, como indica a teoria proposta por Ferreiro, mas como efeito da relação da criança com o Outro. Observa-se que, nos escritos das crianças, as rupturas e as oscilações são

indícios da presença do sujeito no movimento da língua, marcando uma diferença entre a escrita do outro e a escrita da criança e reafirmando sua mudança de posição diante da língua escrita.

Constatou-se que o professor, ao promover interferências sobre as produções gráficas das crianças com sua leitura, deixa nelas marcas de sua inscrição, uma vez que ao lê-las antecipa imaginariamente unidades da escrita de uma língua. Ainda que os escritos da criança não correspondam à língua normatizada, eles não escapam à ação da metáfora e da metonímia.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BLEICHMAR, N. e BLEICHMAR, C. - *A Psicanálise depois de Freud*, Porto Alegre, Artmed, 1992.
- BORGES, S. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia. Ed. UCG, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998: 122.
- BURGARELLI, C. G. *Linguagem e Escrita: por uma concepção que inclua o corpo*. Goiânia: Ed. UCG, 2005.
- COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- CONTINI JUNIOR, J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed.: Campinas-SP: Pontes, 1994.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4 ed. Porto Alegre: Artemed, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 18 ed. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Alfabetização em processo*. Trad. Sara Cunha Lima, Mariza do Nascimento Paro. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Com todas as letras*. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOODMAN, Y. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.
- _____. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London, Edward Arnold, 1975.
- HALLIDAY. M. A. K. *Language as social semiotic*, London, Edward Arnold Ltda, 1975.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*, São Paulo: Cultrix, 1995.
- KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed.: Campinas-SP: Pontes, 1994.
- LACAN, J. *Escritos*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998a.
- _____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

_____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.

LEMOS, C. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. *Substratum*, Artes Médicas, v. 1, n.3, 1997.

_____. C.T.G. *Os processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. 1995. Mimeo.

_____. C.T.G. *Teorias da diferença e teorias do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-ecola e na alfabetização*. 1982. Mimeogr.

LEVIN, Esteban. A garatuja como vestígio das letras. *Estilos da clínica*. Revista sobre a infância com problema. USP. Instituto de Psicologia, ano III, n. 4, p. 121, 1º semestre de 1998.

LIMA, A. F. S. O. *Pré-escola e alfabetização*. 12ª ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

MOREIRA, N. C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed.: Campinas-SP: Pontes, 1994.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RODRIGUES, S. M. *Entrelinha: de significante em significante – as marcas do sujeito*. Goiânia, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Passando a limpo).

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 6 ed. São Paulo: Cultrix.1974.

VIVACQUA, M. V. G. Algumas reflexões sobre representação na língua materna e na língua estrangeira. *Fallo dos Pinhaes*, Espírito Santo, SP, v.1, n.1, jan./ dez. 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed, Martins Fontes, São Paulo, 1991.

WEIZ, Telma. A revolução de Emília Ferreiro. In: *Viver mente&cérebro*; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006. p. 6/13.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)