



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (UNICAP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM (PPGCL)
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

NÍVIA MARIA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE SUJEITO EM PESQUISAS NO CAMPO
DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

Fortaleza

2022

NÍVIA MARIA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE SUJEITO EM PESQUISAS NO CAMPO
DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo.

Fortaleza

2022

NÍVIA MARIA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE SUJEITO EM PESQUISAS NO CAMPO
DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

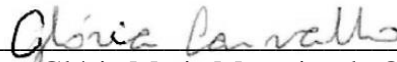
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP/PE)



Prof.^a Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP/PE)



Prof.^a Dra. Ana Paula Martins Alves Salgado
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

N778c Nogueira, Nívia Maria de Oliveira
Concepções de alfabetização e de sujeito em pesquisas
no campo das Ciências da linguagem / Nívia Maria de Oliveira
Nogueira, 2022.
100.: il.

Orientadora: Maria de Fátima Vilar de Melo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica
de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem. Mestrado Interinstitucional
em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Linguística. 2. Alfabetização. 3. Psicanálise. 4. Escrita.
I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

Dedico esta Dissertação às minhas irmãs, ao meu marido e ao meu filho que estiveram ao meu lado em cada momento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar nos momentos mais difíceis de desânimo, por me fazer acreditar que seria capaz de atingir meu objetivo.

Às minhas irmãs, Neila e Naila, pelo apoio incondicional.

Ao meu esposo, Ivo, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo para que eu não deixasse de lutar.

Às minhas amigas: Lenira, Amanda, Ana Cláudia e Natasha, pelo apoio emocional nas horas mais difíceis.

À professora doutora, Glória Maria Monteiro de Carvalho, pelas ricas orientações que contribuíram para o amadurecimento teórico do trabalho.

À professora doutora, Ana Paula Martins Alves Salgado, pelas contribuições valorosas e fundamentais para enriquecer o trabalho.

À professora doutora, Maria de Fátima Vilar de Melo, pelas orientações, pelo carinho e pela paciência.

À professora doutora, Roberta Caiado, pela empatia, compreensão, paciência.

Às amigas guerreiras do Minter, Márcia e Yanne, que sempre tinham uma palavra de incentivo.

Aos meus alunos, por me inspirarem a continuar estudando.

Antes de pensar, pois, eu já pensei. Suponho que o compositor de uma sinfonia tem somente o “pensamento antes do pensamento”, o que se vê nessa rapidíssima ideia muda é pouco mais que uma atmosfera? Não. Na verdade, é uma atmosfera que, colorida já com o símbolo, me faz sentir o ar da atmosfera de onde vem tudo. O pré-pensamento é em preto e branco. O pensamento com palavras tem cores outras. O pré-pensamento é o pré-instante. O pré-pensamento é o passado imediato do instante. Pensar é a concretização, materialização do que se pré-pensou. Na verdade, o pré-pensar é o que nos guia, pois está intimamente ligado à minha muda inconsciência. O pré-pensar não é racional. É quase virgem. (CLARICE LISPECTOR)

RESUMO

Este trabalho propõe-se a identificar e analisar as concepções de sujeito e alfabetização em produções acadêmicas, dissertações e teses, produzidas no campo das Ciências da Linguagem, com a pretensão de contribuir com o debate sobre o papel do outro na aquisição da escrita pela criança. Optamos em excluir outros campos de estudo como, por exemplo, a Educação, por entendermos que já existem inúmeras pesquisas abordando questões relacionadas à alfabetização e aquisição da linguagem escrita por crianças da educação infantil e séries iniciais, enquanto no campo determinado para esta pesquisa, a ocorrência em trabalhos acadêmicos publicados é reduzida, especificamente nesta última década. Nosso interesse particular foi contribuir com reflexões que pudessem levar a uma revisão das práticas pedagógicas, uma vez que acreditamos que a teoria psicanalítica sobre a constituição do sujeito vem romper com as perspectivas psicológica, sociológica e histórico-cultural sobre a linguagem, a partir da noção de outro (entendido como campo da linguagem ou ordem simbólica). Para tanto, partimos da perspectiva interacionista em aquisição da linguagem, tal como formulada por Cláudia de Lemos, a qual é influenciada pelos estudos da linguística e da psicanálise. Mais especificamente, teremos como objetivos: investigar nas propostas teóricas utilizadas pelos autores dos trabalhos acadêmicos que concepção de alfabetização e de sujeito utilizam; analisar as concepções utilizadas para pensar o sujeito na linguagem; apreender a relação linguagem e sujeito, em função da concepção assumida. Metodologicamente, utilizamos a triangulação fazendo análise quantitativa e uma observação documental (análise qualitativa) do objeto de estudo. Os procedimentos de análise foram guiados por princípios e conceitos oriundos da linguística estrutural, particularmente Saussure e Jakobson, e da psicanálise freudiana e lacaniana. O percurso teórico que deu consistência a essa pesquisa nos permite algumas considerações. Os resultados apontam para a hegemonia de concepções ligadas ao sujeito epistêmico, de uma aprendizagem focada na construção do conhecimento pelo aluno, legado deixado sobretudo por Emília Ferreiro, cuja perspectiva teórica segue os princípios da Epistemologia Genética de Piaget.

Palavras-chave: Alfabetização, Sujeito, Linguística, Psicanálise, Escrita.

ABSTRACT

This work aims to identify and analyze the conceptions of subject and literacy in academic productions, dissertations and theses, produced in the field of Language Sciences, with the intention of contributing to the debate about the role of the other in the acquisition of writing by the child. We chose to exclude other fields of study, such as Education, because we understand that there are already numerous studies addressing issues related to literacy and language acquisition written by children of early childhood education and initial grades, while in the field determined for this research, the occurrence in published academic papers is reduced, specifically in this last decade. Our particular interest was to contribute with reflections that could lead to a review of pedagogical practices, since we believe that the psychoanalytic theory about the constitution of the subject comes to break with the psychological, sociological and historical-cultural perspectives on language, from the notion of another (understood as the field of language or symbolic order). To this end, we start from the interactionist perspective in language acquisition, as formulated by Cláudia de Lemos, which is influenced by the studies of linguistics and psychoanalysis. More specifically, we will have as objectives: to investigate in the theoretical proposals used by the authors of the academic papers that conception of literacy and subject use; to analyze the conceptions used to think the subject in language; understand the relationship language and subject, depending on the conception assumed. Methodologically, we used triangulation by doing quantitative analysis and a documental observation (qualitative analysis) of the object of study. The analysis procedures were guided by principles and concepts derived from structural linguistics, particularly Saussure and Jakobson, and Freudian and Lacanian psychoanalysis. The theoretical path that gave consistency to this research allows us some considerations. The results point to the hegemony of conceptions related to the epistemic subject, of an learning focused on the construction of knowledge by the student, a legacy left by Emília Ferreiro, disciple of Piaget.

Keywords : Alphabetisation, Subject, Linguistics, Psychoanalysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Resultado de busca refinada.....	67
Quadro 2 – Trabalhos que abordam o Construtivismo.....	74
Quadro 3 – Trabalhos que abordam o Sociointeracionismo.....	76
Quadro 4 – Trabalhos que abordam o Interacionismo de Base Estruturalista.....	78
Quadro 5 – Trabalho que aborda a concepção Sociocognitiva.....	80
Quadro 6 – Trabalhos que abordam o Sujeito epistêmico.....	81
Quadro 7 – Trabalhos que abordam o Sujeito sócio-histórico-cultural.....	82
Quadro 8 – Trabalhos que abordam o Sujeito do inconsciente.....	85
Figura 1 – Zona de desenvolvimento potencial.....	35
Figura 2 – Composição do signo.....	44
Figura 3 – Signo linguístico baseado em Saussure.....	44
Figura 4 – Influência da massa falante para língua.....	46
Figura 5 – Relações Significado/Significante.....	47
Figura 6 – Esquema das relações associativas.....	49
Figura 7 – Esquema dos eixos paradigmático e sintagmático.....	49
Figura 8 – Esquema das unidades de análises, categorias e relações.....	87
Gráfico 1 – Frequência anual de publicações dos trabalhos.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado geral da busca.....	65
Tabela 2 – Resultado de busca refinada.....	66
Tabela 3 – Quantitativo de trabalhos por instituição de pesquisa.....	71
Tabela 4 – Quantitativo de trabalhos por tipo (dissertação ou tese).....	72
Tabela 5 – Quantitativo de trabalhos da unidade de análise 1.....	86
Tabela 6 – Quantitativo de trabalhos da unidade de análise 2.....	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ABORDAGEM SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE SUJEITO	19
2.1	Panorama histórico e conceitual sobre a criança, a educação e a alfabetização no Brasil	19
2.1.1	<i>A criança e o sentido da linguagem escrita</i>	21
2.1.2	<i>A história da alfabetização no Brasil</i>	23
2.2	Concepções de Alfabetização	29
2.2.1	<i>Concepção Construtivista</i>	29
2.2.2	<i>Concepção Fonológica</i>	32
2.2.3	<i>Concepção sociointeracionista</i>	34
2.2.4	<i>Concepção Sociocognitiva</i>	36
2.3	Concepções de Sujeito	37
2.3.1	<i>Sujeito epistêmico</i>	38
2.3.2	<i>Sujeito sócio-histórico-cultural</i>	39
2.3.3	<i>Sujeito do Inconsciente</i>	40
3	O SUJEITO E A LINGUÍSTICA-PSICANÁLISE-AQUISIÇÃO DA ESCRITA	41
3.1	O “Pai” da Linguística Moderna	41
3.1.1	<i>Linguagem: Língua (langue) e fala (parole)</i>	42
3.1.2	<i>Natureza do signo: Significado e Significante</i>	43
3.1.3	<i>O valor linguístico</i>	46
3.1.4	<i>As relações sintagmáticas e associativas</i>	48
3.2	A constituição psicanalítica do sujeito	54
3.2.1	<i>Novas proposições sobre alfabetização e aquisição da escrita: Sônia Borges</i>	56
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS	62
4.1	Estratégias de busca	62
4.1.1	<i>Critério de Inclusão e Exclusão dos Materiais</i>	64
5	RESULTADOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA ANÁLISE	65
5.1	Unidade de análise 1: concepção de alfabetização	74
5.2	Unidade de análise 2: concepção de sujeito	80
5.3	Resultados a partir da observação documental e cruzamento de informações	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a investigar concepções de sujeito presentes em trabalhos acadêmicos dos Programas de Pesquisa em Ciências da Linguagem (PPGCL), especialmente em linhas de pesquisa que abordem a aquisição da linguagem escrita de crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental.

A experiência pessoal como professora da Educação Infantil há mais de 10 anos, desencadeou algumas inquietações, as quais me levaram a refletir sobre o lugar e sobre a importância que as concepções de sujeito ocupam na aquisição da linguagem escrita. No último ano de graduação, assumi uma sala de aula de Educação Infantil, com crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Nessa ocasião, deparei-me com a realidade das propostas pedagógicas das escolas de pequeno porte da minha região. Apesar de ter aprendido, durante a minha graduação, que a criança é um ser integral dotado de ideias e desejos próprios e, assim, precisa aprender com o seu entorno, de acordo com o seu ritmo e suas especificidades, precisei deixar de lado boa parte desse conhecimento. O principal objetivo daquela escola era alfabetizar.

As crianças eram submetidas constantemente a fazer exercícios de coordenação motora fina, cópia e memorização, cujo objetivo era, praticamente, alfabetizar antes do 1º ano do Ensino Fundamental. A prioridade das intervenções eram as atividades de escrita, ao brincar, era destinado pouco espaço na rotina escolar com tempo delimitado e permeado por regras, além da falta de espaço físico.

A referida escola me entregou o cargo de professora titular, não se importando com a ausência de habilitação para tal função, quando, na realidade, seria permitido a mim, na ocasião, exercer apenas estágio supervisionado. Reforçando práticas antigas e enraizadas na área da educação, baseadas em crenças históricas presentes no inconsciente coletivo de que para ser professora da Educação Infantil basta ser do sexo feminino e ter jeito com criança. O fato de ser estudante de Pedagogia apenas diminui o problema de precisar ensinar ao profissional noções básicas inerentes à profissão, seja para minimizar possíveis complicações legais, ou para atender à expectativa dos pais, clientes da escola.

No mesmo ano, fui chamada para um estágio na Escola Educar SESC, de proposta sociointeracionista. Apesar da rápida experiência, pude observar as diferenças gigantescas entre uma proposta e outra. A questão é que, para os pais das respectivas escolas, cada uma exerce muito bem seus papéis. As duas escolas são muito boas. As crianças aprendem e se alfabetizam

em ambas. Nessa época, a proposta sociointeracionista estava mais adequada ao que eu, como quase formada em Pedagogia, tinha estudado e acreditava ser a ideal.

Em menos de um ano, passei no concurso para professor efetivo da rede municipal de ensino de Fortaleza. Logo, assumi turmas de creche, com crianças com idade entre 1 (um) e 5 (cinco) anos, deparando-me com um universo extenso da rede municipal, onde tudo é macro, inclusive a complexidade e o emaranhado de concepções sobre educação, criança e, conseqüentemente, aquisição da linguagem escrita.

Em meados da década de 1980 no Brasil, a educação sofreu forte influência dos estudos da psicóloga, pesquisadora e escritora argentina Emília Ferreiro. O livro lançado em língua espanhola, em parceria com Ana Teberosky, sob o título *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, traduzido para o português como *Psicogênese da língua escrita*, foi amplamente aceito na área, a ponto de subsidiar teoricamente os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das Secretarias Municipais da Educação dos municípios no Brasil.

Um movimento visto por alguns críticos da época como “modinha”, tornou-se na verdade um importante referencial teórico, estabelecendo-se nas escolas brasileiras como uma técnica de alfabetização. Em suas obras, ela não menciona nenhum método de alfabetização e evidencia, inclusive, sua preocupação com a transformação de sua teoria em método de ensino. Contudo, é incontestável o teor inovador de sua pesquisa, alicerçada no miolo teórico e método científico de Jean Piaget. Parte da premissa que o sujeito adquire o conhecimento em interação com o objeto, privilegiando o processo de aquisição e os mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita, contrapondo as concepções predominantes até então, nas quais as discussões acerca da alfabetização eram voltadas para os métodos de ensino, nas aptidões específicas e necessárias para classificar a criança em um nível ideal de amadurecimento para inserção no mundo letrado.

Como personagem atuante da sala de aula com crianças pequenas, encontro, na prática, em meio às discussões de planejamento e em conversas informais com colegas de trabalho, diversos vieses a respeito do construtivismo¹ de Emilia Ferreiro, existe a resistência ao novo, defesas e ataques de uma concepção em detrimento da outra, o dito tradicional com uma roupagem nova e, ainda, aqueles que a contestam veementemente, o B-A-BÁ. Pude perceber que, apesar de haver uma formação continuada pré-estabelecida para todos os profissionais da

¹ Termo referente ao processo de construção do conhecimento através da interação com o objeto, pelo qual a criança passa no decorrer do desenvolvimento.

rede, existem várias microrrealidades dentro de uma macro, ou seja, cada escola/creche, com seus respectivos professores, acaba pondo em prática a concepção na qual acredita, que possa promover resultados satisfatórios tanto para as crianças, quanto para os pais e para os responsáveis pelos dados quantitativos da Secretaria Municipal de Educação.

Nos anos decorrentes, houve sutis mudanças em concepções repassadas em formações continuadas, dado que na busca frenética em alavancar positivamente o índice de alfabetização, começou-se a exigir, pelo menos dos anos Infantil IV e V, resultados referentes à linguagem escrita, na tentativa de encaminhar as crianças, mais preparadas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, no que diz respeito às competências linguísticas. Primordialmente, o grande dilema da Educação Infantil e séries iniciais é ensinar a criança a ler e escrever. Mas essa é apenas a “*ponta do iceberg*”. Debaixo desse impasse, existe a formação inicial fragmentada do professor pedagogo, o choque de crenças pessoais dos envolvidos com alfabetização e as teorias dissonantes, uma vez que é comum ouvir falas do tipo “eu aprendi assim e nem fiquei traumatizada”, “sempre funcionou, há anos trabalho assim e consigo alfabetizar a turma completa”, “se deixar a criança brincar o dia todo, não vai aprender nada”, “isso é só mais uma modinha, logo passa”.

Portanto, diante desse cenário, sempre houve, em meu âmago, a curiosidade em compreender, além das teorias vigentes, o que mais existe a respeito do sujeito da aprendizagem. Sendo assim, logo que ingressei no mestrado, busquei uma linha de pesquisa que pudesse me fornecer subsídios para olhar, sob outros aspectos, a criança no processo de aquisição da linguagem.

Foi no encontro com minha orientadora, a professora doutora Maria de Fátima Vilar de Melo, onde “um véu se descortinou” e pude perceber que esse processo deveria ser pensado a partir de uma outra perspectiva de aquisição de linguagem e de alfabetização fundamentada em uma concepção de sujeito que subverte o *sujeito cognoscente, epistêmico que foi* exaustivamente já abordado na pedagogia. Destacamos o “Interacionismo de base estruturalista” de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos no campo de Aquisição da Linguagem com uma abordagem do sujeito do inconsciente, no campo da linguagem oral, essa abordagem foi inicialmente estendida para a linguagem escrita por Borges (1995), em tese de doutorado orientada por Claudia de Lemos, cuja tese transformou-se em livro “O Quebra Cabeça: a alfabetização depois de Lacan”. Essas autoras foram fundamentais para uma análise inovadora sobre a alfabetização, tendo em vista minha formação original de pedagoga.

O imbróglio no qual a educação se encontra não diz respeito à teoria de Emília Ferreiro, mas às interpretações equivocadas colocadas em prática em sala de aula. Como é possível ainda presenciar, na atualidade, a transição da criança, da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, ocorrendo de maneira tão abrupta? Como? Se a partir do primeiro dia de aula no Ensino Fundamental o tempo do brincar, da arte, da música, do faz de conta, do contato com a natureza, dentre outras práticas comuns na Educação Infantil, não são mais adequados, em razão do desperdício do tempo.

Perpetua-se o entendimento de que, a partir dos 6 (seis) ou 7 (sete) anos, pode-se colocar a criança em exaustivos testes, para encaixá-las nas categorias assinaladas por Emília Ferreiro (2010), uma vez que, importante para o sistema educacional, é que esse aluno aprenda a ler e a escrever apenas. A criança da Educação Infantil entra de férias e, de repente, quando retorna à escola, simplesmente encontra uma sala de aula que já é estranha, desde o *layout* das cadeiras e estilo dos mobiliários até a postura da professora, implicitamente, tudo fala à criança: “a brincadeira acabou, agora nós estamos na escola para aprender a ler e a escrever”, desconsiderando que de 1 (um) aos 6 (seis) anos, a criança experimenta a linguagem escrita, que não necessariamente estão corretas, sob o ponto de vista da escola, mas certamente são pertinentes ao seu processo individual de constituição do sujeito, de construção dos significados da realidade, da forma como afeta e é afetado na e pela linguagem oral e escrita.

Nessa trajetória, como professora, pude experienciar nessa interpretação a faceta do construtivismo de Emília Ferreiro (2010). Rememoro quando profissionais responsáveis pela formação continuada e técnicos em educação, em momentos de visita à escola, orientavam-nos a não colocar letras e números nas paredes das salas, com a prerrogativa de que a criança de creche, de 1 (um) a 3 (três) anos da Educação Infantil, não precisava ser exposta a esses tipos de estímulos visuais, e que somente por volta dos 4 (quatro) e 5 (cinco) anos é que seria “permitido”.

Julgava-se coerente dificultar o acesso de material pedagógico em sala de aula, lápis e folhas em branco, para que a professora nem sequer chegasse a propor algum esboço de interação envolvendo a escrita. Novamente, ressalto a inexistência de tal imposição na obra de Emília Ferreiro. Não que seja extremamente relevante, oferecer papel e lápis nesse estágio da criança, até porque, uma folha de papel é pequena demais para caber a expressividade de uma criança, contudo, o grande perigo das interpretações equivocadas, é justamente o extremismo, a polarização de pontos de vista, pois fatalmente, essas posturas perderão força, à medida que sofrem questionamentos, uma vez que não se sustentam em si mesmas, principalmente no que

diz respeito ao ser humano, à ciência, às questões internas das relações do homem com o mundo que o cerca.

O cerne de sua teoria diz respeito ao processo de conhecimento gradual, em saltos cognitivos consonantes aos mecanismos inferidos por Piaget. Isso posto, a crítica basilar ao método tradicional de ensino da língua escrita são as cartilhas, os exercícios repetitivos e maçantes de cópia, de coordenação motora fina, isolados de um contexto letrado. Com efeito, compreender que a criança está imersa na linguagem, desde o momento que é concebida pelos pais, torna-se relevante para a escola desde o nível mais elementar de escolarização, oportunizar o contato com o sistema de escrita dessa linguagem.

Não pretendo aqui dar um peso excessivo aos aspectos exteriores da escrita, pelo contrário, pondere olhar criticamente para interpretações extremistas, equivocadas. Dado que o saber é construído e, portanto, é no contato com o sistema de escrita, que a criança constrói suas hipóteses sobre suas características conceituais, a natureza da escrita, da sua organização, do sentido único e singular que cada sujeito elabora.

Suponho que não haja mais possibilidade de um retorno ao tradicional, em verdade, evidencio a urgente necessidade do profissional da educação Infantil e séries iniciais, ligados à aquisição da linguagem escrita, estabelecer um olhar crítico, fundamentado em estudos, atualizações em seus repertórios conceituais e formativos, questionar o que vem de cima com propriedade, acreditar em seu trabalho, visto que somos uma categoria formada majoritariamente por mulheres, subjugadas por um histórico de opressão sexista, causador de fortes implicações castradoras, por sermos regidas pela hegemonia de pensadores, técnicos, ministros, secretários que na verdade rara ou absolutamente jamais pisaram em uma sala de aula e resolvem a portas fechadas, no gabinete de cada um, tudo o que diz respeito à prática do professor.

Tendo em vista que todas as competências da criança podem e devem ser exploradas na escola, inclusive a aquisição da língua escrita, a clientela da rede municipal de ensino é, predominantemente, a população mais carente, que tem na escola, por vezes, o único lugar onde experimentam a escrita, com o mundo letrado. Dessa maneira, acredito que nós, como sujeitos fundamentais da educação, não podemos furtar esse direito a elas.

A criança, em situações normais, aprende a falar em contato com outros falantes da língua, sem a necessidade de frequentar uma instituição formal de ensino, diferentemente da linguagem escrita (alfabetização) que, em nossa compreensão, necessita do papel essencial do professor enquanto facilitador nesse processo. Partindo dessa premissa, compreende-se como

imprescindível que esse profissional esteja alinhado, seguramente, com uma concepção de alfabetização que respalde seu trabalho, com fins de obter melhores resultados. Esse processo é permeado de peculiaridades, revelando-se decisivo na vida da criança, objetivando levá-la à categoria de não leitor e não escritor para a de leitor/escritor.

Compreender que a alfabetização ocorre progressivamente põe a Educação Infantil no lugar de espaço formal de educação oferecido pelo poder público propício para as práticas formais de ensino. Não no sentido de queimar etapas cognitivas da criança, impondo-a a atingir um nível “x” de conhecimento estabelecido por secretarias de educação, mas para proporcionar ao aluno da escola pública um espaço efetivo de aprendizagem.

A obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade e a necessidade de oferta da Educação Infantil, de 0 (zero) aos 5 (cinco) anos de idade, é uma realidade recente no Brasil, conforme apresenta a Lei Nº 12.796/2013, no “Art. 4º, I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...], II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Nem sempre foi assim: observamos, ao longo da história da educação no Brasil, que a Educação Infantil vem perdendo o seu cunho assistencialista, para vir a ser, realmente, um espaço pedagógico para o pleno desenvolvimento social, cultural, cognitivo e linguístico da criança muito pequena, abordagem que será descortinada no segundo capítulo deste trabalho.

A Educação Infantil é caracterizada como uma nova modalidade de atendimento e oferta da sociedade vigente. Isso posto, é coerente afirmar que o profissional atuante nessa área precisa ter uma formação inicial de qualidade, contando com atualização, capacitação e aprimoramento para acompanhar os avanços educacionais, a fim de aliar o aporte teórico apreendido às necessidades das crianças atendidas por essas instituições.

A pesquisa inaugural, voltada para a linguagem oral de Lemos (1992, 2002), permitiu que estudiosos da linguagem, como Sônia Borges, pudessem ampliar o campo das teorizações sobre a escrita inicial, sob outro viés, que não fosse o da psicologia já instaurado no meio educacional. Nessa perspectiva é cabível indagar: “Sob qual concepção de aquisição da linguagem escrita o trabalho da professora da educação infantil está alicerçado?”; “Quais métodos realmente funcionam, em sala de aula, para esse profissional?”; “Quais concepções de sujeito esse professor compreende e valoriza na hora de planejar suas ações?”.

Esses questionamentos nos levaram a extrapolar os limites da formação de pedagoga para buscar na linguística e na psicanálise caminhos que pudessem subsidiar o trabalho docente

no tocante à aquisição da linguagem escrita, afinal, esse é um processo de linguagem e nada mais justo ser investigado sob a perspectiva linguística.

Diante do exposto, pretende-se, nesta pesquisa, buscar possíveis explicações para os questionamentos supracitados tendo como suporte a obra de Sônia Borges que traz a abordagem da psicanálise lacaniana para a aquisição da linguagem escrita com base no Interacionismo de base estruturalista de Cláudia Lemos.

Destarte, a análise sobre as concepções de sujeito no processo de alfabetização, disponíveis em publicações acadêmicas, pode contribuir para a reflexão ou até mesmo para a ressignificação do trabalho docente, uma vez que este profissional exerce papel preponderante no caminho a ser trilhado pela criança na estrada do mundo da Linguagem. Assim, nossa questão de pesquisa é: quais as concepções de sujeito presentes em trabalhos acadêmicos de Programas de pesquisa em Ciências da Linguagem que contém linhas de pesquisas que abordem a aquisição da linguagem escrita, com enfoque em crianças da educação infantil de 1 a 5 anos?

Diante disso, definimos como objetivo geral investigar as concepções de sujeito e de alfabetização em pesquisas no campo das Ciências da Linguagem e como objetivos específicos: produzir análises quantitativas e qualitativas a partir do levantamento de pesquisas que abordam alfabetização e sujeito no campo das Ciências da Linguagem; suscitar reflexões acerca das concepções sobre aquisição da linguagem.

Para tanto, a urdidura deste trabalho está organizada em quatro capítulos. O primeiro trata das concepções de alfabetização e de sujeito encontradas em nossa pesquisa. Antes de entrar nas concepções fazemos um breve panorama histórico e conceitual sobre a criança e a alfabetização no Brasil. O segundo versa sobre as concepções teóricas utilizadas para a construção do esforço de teorização de Cláudia Lemos, ou seja, o Interacionismo de Base Estruturalista, que se configura em uma nova proposta de alfabetização e aquisição da linguagem por Sônia Borges. O terceiro demonstra as estratégias e critérios metodológicos da pesquisa. E o quarto apresenta os resultados que culminam para uma percepção sobre a hegemonia de concepções ligadas ao sujeito epistêmico, como uma aprendizagem focada na construção do conhecimento pelo aluno, legado deixado, sobretudo, por Emília Ferreiro, cuja perspectiva teórica segue os princípios da Epistemologia Genética de Piaget.

2 ABORDAGEM SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE SUJEITO

Antes de adentrarmos propriamente nas concepções de alfabetização e de sujeito necessárias para a análise do nosso objeto de estudo, entendemos ser necessária a apresentação do panorama histórico e conceitual sobre a criança, a educação e a alfabetização no Brasil.

2.1 Panorama histórico e conceitual sobre a criança, a educação e a alfabetização no Brasil

Na época medieval (476-1453) não havia distinção entre uma criança e um adulto, portanto, o termo infância não era definido. Esta ausência de distinção implicava que a criança era considerada um “Adulto em Miniatura”, e ela tinha que cumprir todas as obrigações de um adulto. As crianças eram submissas aos seus pais e as relações de afetividade entre pais e filhos não eram valorizadas (ARIÈS, 1981).

Nessa época, os bebês nascidos com alguma doença ou problema físico eram considerados totalmente “improdutivos” e deveriam ser assassinados. Mesmo quando o infanticídio passou a ser criminalizado na sociedade, era corriqueiro as crianças serem vendidas como escravas ou objetos sexuais (SHAFFER, 2005).

Nesse cenário, observa-se que os direitos da criança não existiam. Estudos anteriores, como Shaffer (2005) e Ariès (1981) sobre a história da criança na Idade Média, revelaram que havia uma distinção entre crianças e adultos e que, embora não houvesse uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil, as diferenças eram notáveis. Na época medieval o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança era muito vago e não seria possível julgar ou acusar o abuso de uma criança, então o conceito de “adulto em miniatura” era lógico para esse tempo.

Com o avanço do conhecimento científico, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito autônomo, e, a partir de então, proliferaram estudos sobre a importância da reflexão sobre a Educação infantil de forma mais específica. No século XIX, foram criados os sistemas nacionais de ensino. A alfabetização, de acordo com Soares (2017), surge como um dos eixos da educação programada, quando os estados nacionais consideram a necessidade de formar cidadãos. A partir desse momento ocorre o estabelecimento de escolas públicas voltadas para o ensino massivo da leitura e da escrita. Anteriormente, essa função havia sido assumida pela Igreja no processo de doutrinação e propagação da fé religiosa.

Portanto, pode-se dizer que a evolução sócio-histórica do ser humano também implica em uma transformação no conceito de alfabetização. Da mesma forma que as escolas, alunos, professores, conteúdo e a sociedade foram transformados, a alfabetização também mudou para acompanhar as novas exigências. Nas origens da escola como instituição secular e pública, a alfabetização implicava o domínio do código da escrita a partir do traçado das grafias e da sonorização de suas combinações (SOARES, 2017).

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da escola do século passado, que se encarregou de missões históricas da maior importância: criar um só povo, uma só nação, liquidando as diferenças entre cidadãos, considerados iguais perante a lei. A principal tendência era equalizar a igualdade com homogeneidade. Se os cidadãos fossem iguais perante a lei, a escola deveria contribuir para a geração desses cidadãos homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças iniciais. Encarregada de homogeneizar, equalizar, essa escola dificilmente poderia avaliar as diferenças entre as crianças. A negação das diferenças, portanto, caracteriza uma primeira etapa na democratização da educação. Essa negação tentou ir muito longe, o que é visível no surgimento de novas nações, principalmente aquelas que tinham população indígena antes da conquista (MORTATTI, 2012).

Observa-se muitos debates sobre a melhor forma de alfabetizar as crianças na escola e na academia. Do século XVII ao século XIX, a alfabetização foi abordada, justamente, ensinando o alfabeto mecanicamente. Desse método denominado “alfabético”, passamos ao método “fônico”, que consistia em mostrar a relação entre fonema e grafema. Esses métodos de “marcha sintética” começaram a ser criticados pela pobreza e abrangência dos resultados e, por isso, pesquisas começaram a se desenvolver, com uma marcha analítica. O ponto de partida para o ensino da escrita mudou: uma unidade de significado, que pode ser a palavra, a frase ou a sentença (MORTATTI, 2012).

Em todo caso, os dois últimos métodos mencionados persistiram na escola durante grande parte do século XX, coexistindo de uma forma não isenta de tensões. A polêmica teve e tem como eixo a análise ou o entendimento.

Nesse cenário, já no início do século XX, começou a ser compreendido que ler e escrever são processos cognitivos e a partir desse conceito considerou-se que a alfabetização implicava no desenvolvimento de habilidades de comunicação para o uso da linguagem escrita, a concepção de linguagem é voltada para o uso da língua como instrumento de comunicação usado para a transmissão da mensagem e para a formação dos nossos pensamentos, como será

discorrido nos próximos tópicos. A língua é um sistema de valores diferentes, empregada na interação humana.

2.1.1 A criança e o sentido da linguagem escrita

Desde o nascimento, as crianças, principalmente as que vivem nas cidades, interagem com e no meio letrado e, a partir de experiências práticas, desenvolvem ideias sobre a linguagem escrita (MORTATTI, 2012).

Os postulados de Ferreiro (2000, 2010) chegaram ao Brasil em meados da década de 1980, com estudos sobre a escrita, iniciados no final dessa década, e de todos os estudos e experiências pedagógicas subsequentes, muitos educadores foram capazes de compreender os significados do "letrado pela escrita" e do fracasso de um ensino reducionista que, no intuito de garantir, prioritariamente, a aquisição do sistema de escrita e o conhecimento de suas normas básicas, produziu analfabetos funcionais.

Parte-se do pressuposto de que o conhecimento do que a criança era capaz de fazer, antes de entrar na escola, deveria ser a base do processo de alfabetização. Sabe-se que as crianças não são indiferentes aos objetos culturais.

São as experiências que colocam a criança em sintonia com o mundo da escrita, justificando a valorização daquele objeto, o gosto pela linguagem escrita, a mobilização para aprender e, até mesmo, as primeiras tentativas de ler e escrever. Embora distante da leitura e na escrita convencional, as primeiras linhas ou iniciativas de interpretação são marcadas pelo esforço cognitivo para compreender o funcionamento da linguagem escrita, que, do ponto de vista da apropriação do saber, está longe de ser desprezível e faz toda a diferença, no aprendizado escolar (FERREIRO, 2010).

Ao participar de práticas sociais ou escolares, a depender das mediações estabelecidas com objetos escritos (revistas, livros etc.) ou com temas mais experientes, a criança pode, por exemplo, conceber a escrita como recurso de representação; discriminar a escrita da oralidade; assimilar sua natureza convencional, captando especificidades do sistema (como a direção da esquerda para a direita, a necessidade de diferenciar caracteres entre e dentro das palavras, a existência de diferentes tipos de letra, etc.); desenvolver estratégias diversas - ainda não convencionais - de produção e interpretação; conhecer as letras e diferenciá-las dos números ou outros sinais gráficos; saber que a escrita tem diferentes funções e cumpre diferentes papéis na vida cotidiana; assimilar as particularidades de diferentes gêneros e tipos textuais, em relação

aos diversos suportes da língua; instruir diferentes possibilidades de manifestação comunicativa e expressiva; perceber a permanência da escrita (possibilidade de, pela leitura, recuperar literalmente um texto) e descobrir a magia do mundo literário (FERREIRO, 2010).

Por meio dessas experiências, fica evidente que aprender a língua escrita não é uma mera coleção de letras ou uma sucessão de versos, mas sim um tecido singular que envolve diferentes processos cognitivos, tendo o processo de cognição como foco de sua teoria. É, pois, um tecido que, mobilizado pelas inquietações, pelas conquistas e pelas reflexões linguísticas, vai além da dimensão restrita da leitura e da escrita, permitindo ampliar as possibilidades de interação discursiva (FERREIRO, 2004).

Na ausência de referências para compreender a pré-história da escrita (e o valor das conquistas mencionadas), a alfabetização na Educação Infantil e em muitos *casos*, ainda está em uma área nebulosa porque, sem o compromisso formal com o ensino da leitura e da escrita, muitos educadores não sabiam como dar continuidade aos saberes e vivências da “letra emergente”. Por isso, alguns educadores acabaram desconsiderando a aquisição de conhecimentos já em andamento (FERREIRO, 2010).

As consequências de tal postura levaram ao fracasso escolar, uma vez que, por um lado, os alunos muito valorizados justamente os das classes menos favorecidas que, limitados nas suas experiências de leitura e escrita, não tiveram as mesmas motivações e conhecimentos dos colegas, oriundos das famílias mais letradas (FERREIRO, 2004). Por outro lado, subestimaram todos aqueles que, embora já tivessem descoberto o caráter comunicativo da linguagem, foram submetidos às práticas mecânicas e artificiais de reprodução de falas e exercícios silabificantes.

Já na perspectiva construtivista piagetiana, a motivação da criança para interagir com objetos (como é o caso da escrita) pode ser vista nos comportamentos típicos de um sujeito ativo e curioso que busca se adaptar ao mundo. Segundo Vygotsky (2010), devido à tendência histórico-cultural, é visto, nessas ações, o esforço da criança para fazer parte do mundo (plano intersíquico) criando assim o seu próprio mundo (plano intrapsíquico).

De qualquer forma, na tentativa de explicar o processo de aprendizagem, deve-se lembrar que, para Vyotsky (2010), os elementos da cultura não se apresentam como dados estáticos; estes dependem de condições favoráveis para um processo pessoal de recriação e construção de sentido. No meio social, objetos 'puros' não são assimilados. São assimiladas situações, nas quais os objetos desempenham determinados papéis. Portanto, são necessárias situações que deem sentido ao objeto. No caso do aprendizado da língua escrita, experiências cognitivamente significativas e afetivamente relevantes, como ouvir histórias que os pais

contam, receber um convite ou conversar, são decisivas para o processo de alfabetização. Assim, abre-se a perspectiva para que os percursos de aprendizagem informal possam ser compreendidos e, posteriormente, recuperados, explorados e aprofundados pela escola.

2.1.2 A história da alfabetização no Brasil

Para compreendermos a perspectiva a qual esse trabalho se propõe abordar, faz-se necessário contextualizar o fenômeno da aquisição da escrita historicamente. No percurso histórico da alfabetização no Brasil, verificamos períodos de mudanças de paradigma e métodos, na tentativa de solucionar o fenômeno do fracasso escolar, velho conhecido da educação brasileira.

No Brasil, as primeiras tentativas do ensino da escrita começam a surgir a partir do período colonial em 1500, começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas. A prática do ensino sempre sofreu mudanças sociais, principalmente de acordo com os interesses ideológicos de cada região, seja de cunho religioso ou político. Da história do Brasil, que remonta a 1500, é relevante a influência do cristianismo nas primeiras escolas do país, orquestradas pela instituição europeia Companhia de Jesus (SOARES, 2016).

Por motivações políticas, Portugal, temendo perder território para outras civilizações europeias exploratórias da época, achou por bem distribuir escolas e seminários por toda a costa, a fim de catequizar os indígenas brasileiros através do português de Portugal, articulando impositivamente aos nativos, cultura, religião e linguagem.

A primeira fase da educação jesuíta foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2013, p. 43).

No final do século XIX, a educação no Brasil era restrita a poucos indivíduos, sendo apenas acessível à elite brasileira. A aprendizagem da leitura e da escrita eram apenas para pessoas de grandes poderes aquisitivos, não fazendo parte do contexto cultural dessa época. Nesse período, houve uma grande dificuldade para implantar um sistema educacional, tanto em relação às questões pedagógicas quanto em relação aos investimentos para o desenvolvimento da educação com a formação de professores e construções de escolas (SAVIANI, 2013).

Estudos de Saviani (2013) mostram que, durante o Segundo Império, especificamente entre os anos de 1840 e 1888, a média de recursos investidos na educação foi de apenas 1,8%, e destes somente 0,47% eram destinados ao ensino primário e secundário, esse pouco investimento levou a um grande déficit do desenvolvimento da educação brasileira.

No campo do desenvolvimento das concepções pedagógicas, Mortatti (2012, p. 8) aponta que houve “uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação”. Dentro dessa disputa entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos da alfabetização foram surgindo os desafios da construção de concepções, métodos e modelos que almejam o ensino do processo de leitura e escrita.

Para descrever as concepções sobre o desenvolvimento da alfabetização no Brasil, Mortatti (2012) divide em quatro etapas que vão de 1876 até os tempos atuais. A primeira etapa é denominada metodização do ensino. Nessa fase, foram instituídos métodos como a marcha sintética, que englobam a soletração partindo do reconhecimento do nome das letras; do fônico, partindo de uma associação correspondente às letras e da silabação, era trabalhado a questão da emissão de sons, partindo do ensino das sílabas. Assim, Mortatti (2012) explica que através desse método, a alfabetização deveria ser iniciada com a apresentação das letras e seus nomes para os alunos, esse é o chamado método alfabético ou soletração.

Com a adoção desse método, também eram ensinados os sons e as famílias silábicas. A alfabetização deveria seguir essa ordem respeitando as dificuldades encontradas pelos alunos. Posteriormente, os alunos deveriam ser estimulados a reunir as letras ou sons das palavras formando símbolos e famílias silábicas até conseguirem apreender frases isoladas ou agrupadas. Na metodização do ensino, a escrita estava restrita ao desenvolvimento da ortografia e da caligrafia, em que os aspectos das letras eram muito valorizados.

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2012, p. 5).

A segunda etapa do desenvolvimento da alfabetização no Brasil situa-se em um Brasil republicano. Nesse período ocorreram muitas discussões acerca dos métodos para o ensino da leitura e da escrita. Pode-se dizer que na época houve um predomínio da utilização de cartilhas dentro de um movimento analítico que preconizava o acesso universal à escola, tendo como incentivo os anseios do progresso e da modernização do novo Estado-Nação que estava desenvolvendo uma nova ordem econômica e social. Assim, em 1910 o termo alfabetização começa a ser usado como referência para o ensinamento inicial da escrita e da leitura nas escolas. É importante ressaltar que as primeiras cartilhas com a finalidade de alfabetizar foram desenvolvidas no Brasil ainda no século XIX, em meados de 1834, mas a propagação de sua utilização ocorreu apenas no século XX. Os professores começaram a usar essas cartilhas como suporte para os planejamentos de suas aulas. Nesse período, um grupo de professores formados pela Escola Normal de São Paulo, começou a assumir cargos de direção no desenvolvimento da instrução pública, que visava orientar os professores brasileiros na utilização do método sintético para a promoção da alfabetização. Com esse intuito, em 1890, foi criada a Cartilha da Infância, sendo adotada primeiramente no estado de São Paulo e depois foi disseminada em todo o Brasil (MORTATTI, 2012). De acordo com Mortatti (2012), a Cartilha da Infância teve várias edições estendendo-se até a década de 1990, impressionantemente perfazendo quase um século em vigor. Obviamente nesse período de vigência, os conteúdos foram evoluindo respeitando as modificações sociais, políticas e culturais que foram sendo criadas e recriadas objetivando melhorar as formas de alfabetizar.

[...] sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. [...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas (MORTATTI, 2012, p. 6).

A terceira etapa denomina-se Alfabetização sob medida, e compreende o período de 1920 a 1970. Nesse período, os métodos usados eram, primeiramente, os mistos e os ecléticos, passando a ser, posteriormente, os relativizados e os secundarizados. Destaca-se nesse período os estudos de Lourenço Filho que traz uma abordagem psicológica aplicada à educação. O autor contribui com a disseminação dos pressupostos da Escola Nova, ele divulga os achados dessa corrente europeia no Brasil. A Escola Nova era baseada em um tripé científico que privilegiava as áreas de Sociologia, Psicologia e Biologia. Com o estudo dessa corrente pedagógica, Lourenço Filho criou os testes ABC, que podem ser compreendidos como instrumentos que usam a psicometria com a estatística visando, através da aplicação de oito provas, medir a

maturidade da criança para a alfabetização. O objetivo da aplicação destes testes era contribuir para a compreensão da eficiência e dos critérios que estavam sendo usados para a promoção da alfabetização e visava, sobretudo, contribuir com a redução dos altos índices de reprovação nas séries iniciais. Assim, entre os anos de 1920 e 1970, a alfabetização pode ser descrita ao ensino que era subordinado ao nível de maturidade que as crianças podiam alcançar. Dessa forma, na prática, os alunos eram agrupados em salas de aulas de acordo com suas aptidões, os mais avançados eram separados dos menos avançados. Esse método certamente não era eficiente, haja vista que os índices de reprovação eram muito altos (MORTATTI, 2012).

[...] apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1o grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2012, p. 6).

No quarto período, ocorreu a Desmetodização do ensino. Segundo Mortatti (2012), a corrente construtivista voltada para alfabetização tinha como base estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro, que se voltavam para a compreensão da psicogênese da língua escrita. A pesquisadora abriu uma discussão acerca do processo de aprendizagem, em que a criança passa a ser vista como um sujeito cognoscente e, dentro dessa nova abordagem, a necessidade do uso da cartilha passa a ser questionado.

De acordo com Ferreiro (2010), a abordagem tradicional para aprender a ler e escrever consiste em apresentar esse aprendizado como a aquisição de um código de unidades orais transcrito para unidades gráficas (escrita) e unidades gráficas para oral (leitura). No estágio inicial, esse aprendizado é considerado como puramente instrumental e mecânico. As crianças que não conseguem se desenvolver com esse método eram consideradas lentas. Esta visão mecanicista de alfabetização torna o aprendizado difícil, precisamente para aquelas crianças que mais precisam da escola para aprender a ler e escrever: crianças dos setores mais desfavorecidos da população.

Segundo Ferreiro (2004), essa concepção de ensino está ultrapassada, pois a simples presença de um determinado objeto no ambiente não é uma garantia suficiente de que as propriedades do objeto serão aprendidas. Da mesma forma, a velocidade com que a criança aprende não pode desconsiderar o papel ativo da criança e de suas experiências fora do contexto da sala de aula. Como também não pode ser garantido que todas as crianças que crescem em um ambiente "literário" vão adquirir as habilidades pré-escolares mencionadas, mas é certo que

haverá crianças que não tiveram a oportunidade de ter livros ou leitores ao seu redor, que não tiveram a oportunidade de fazer perguntas sobre e escrita e obter uma resposta; assim, é preciso considerar que muitas crianças não tiveram a oportunidade de borrar ou rabiscar, exceto em areia ou outros materiais que não papel.

Para Ferreiro (2010), as crianças crescem ao redor da escrita e dos que dela fazem uso; sendo capazes de explorar ativamente uma série de hipóteses sobre aspectos da natureza da relação entre fala e símbolos gráficos. É um fato que essas crianças entram na escola muito bem preparadas para adquirir o discurso da escola em relação ao aspecto da palavra escrita, enquanto outros que não tiveram a oportunidade de desenvolver a ciência pré-escolar deste objeto, a palavra escrita, são obrigados a seguir uma abordagem mecanicista sem entender o significado do que é pedido. Afirmamos que é o fracasso da visão mecanicista da alfabetização que é questionada, porque ela que é desprovida de todo conteúdo linguístico eficaz em relação à palavra escrita, fazendo uma confusão sistemática entre o escrever e reproduzir formas gráficas, também confundindo o verdadeiro ato de ler (o que implica realmente interpretar), com reprodução em voz alta.

O construtivismo não deve ser entendido como um método novo, mas sim como uma revolução conceitual, em que foram preconizados o abandono das práticas tradicionais de ensino. Essa influência já foi observada, no período, pela inserção dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela abertura do conceito de letramento.

A polêmica da desmetodização do ensino foi exacerbada pelos movimentos de definição e redefinição dos conceitos de alfabetização e letramento. Liderada pelas obras de Soares (2016), o letramento, que até então não era dicionarizado. Em língua portuguesa surgiu no discurso educacional brasileiro devido às transformações sociais, políticas e econômicas do final do século XX, das quais não basta ser alfabetizado, ou seja, o aluno precisa ser letrado. Para conhecer a Leitura e a Escrita em seu sentido restrito, é preciso garantir uma formação mais ampla do sujeito leitor e escritor, pressupondo-se que ele seja capaz de inserir-se, de forma crítica e autônoma, nas práticas letradas de seu mundo.

De acordo com Soares (2016), o analfabetismo, bem como o analfabetismo funcional, ainda é uma triste realidade no Brasil, facilmente encontramos dados que comprovam esse fato. Podemos elencar inúmeros fatores para justificar tal conjuntura - políticos, sociais, educacionais, até mesmo climáticos e de distância, como em regiões rurais - contudo iremos nos deter, ao que cabe ao papel do professor, evidentemente dentro dos limites da sua atuação,

não no sentido de responsabilizá-lo pelo fracasso escolar, mas sim na intenção de refletir sobre a prática, a fim de contribuir cientificamente em seu ofício.

Em vista disso, Soares (2016) pontua que o fracasso escolar, em especial na alfabetização, ocorre devido à “[...] acelerada democratização do *acesso* à escola”, sem o devido cuidado com a qualidade dessa expansão. Existe, portanto, uma disparidade entre a quantidade e a qualidade das escolas no país, verifica-se a urgência de uma transformação generalizada que venha suprir a demanda da sociedade.

As questões a que dizem respeito à aquisição da linguagem escrita no Brasil, estiveram historicamente associadas a preocupação primeira com o método, portanto cabe nesse contexto, descrever como os elementos sócio-históricos, marcaram, e ainda marcam, intrinsecamente as concepções, as ideologias e as funções designadas à aquisição da linguagem escrita/alfabetização.

Segundo Soares (2017), a alfabetização é o domínio da tecnologia, de exercitar a arte e a ciência de escrita. O exercício eficaz e competente da tecnologia da escrita é denominado alfabetização, que envolve diversas habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diversos objetivos. A partir dessa concepção, não só se ampliou o entendimento que temos atualmente sobre o ensino da língua escrita, como também a avaliação do desempenho escolar e sobre a configuração da própria sociedade (não divididos, dicotomicamente, entre analfabetos e alfabetizados), bem como as formas de conceber diretrizes e práticas pedagógicas, que trouxeram novos desafios para os professores.

Partindo da concepção de que Alfabetização e Letramento são processos indissolúveis, Soares (2016) postula o princípio da "alfabetização", entendida como o desafio de conciliar o ensino da escrita com o exercício das práticas letradas de nosso mundo. No contexto dos dilemas históricos sobre o ensino da língua escrita na educação infantil, dos debates conceituais sobre alfabetização e letramento, dos desafios do ensino para o ensino em sintonia com o do nosso mundo e, finalmente, das recentes reformas educacionais.

Portanto, a ação planejada da escola em situação de comunicação efetiva começa (ou deveria começar) a partir do conhecimento prévio do aluno, tentando, através do aprendizado, chegar ao outro estado ou condição de ser e viver em sociedade.

2.2 Concepções de alfabetização

A busca pelas causas dos problemas na educação no Brasil, principalmente com relação à alfabetização, tem gerado polêmicas em torno dos métodos de alfabetização. Compreendemos que todo método carrega em si uma concepção diferente “sobre o objeto da alfabetização, isto é sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita” (SOARES, 2016, p. 25).

Essa divergência sobre o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita se revela quando se considera o conceito de alfabetização que fundamenta os diferentes métodos. Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências. Dessa complexidade, e conseqüentemente multiplicidade de facetas, decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou algum dos componentes do processo (SOARES, 2016, p. 27).

Considerando que as concepções de alfabetização se distinguem pela faceta do processo que investem em desenvolver como objeto de aprendizagem, abordamos a seguir as principais concepções de alfabetização presentes nos trabalhos acadêmicos selecionados para nossa pesquisa: concepções construtiva, fonológica, sociointeracionista e sociocognitivas. O Interacionismo de Base Estruturalista, por sua vez, é abordado na terceira seção.

2.2.1 *Concepção Construtivista*

Com o intuito de situar a análise sobre a aquisição da linguagem escrita defendida por Emília Ferreiro, avaliamos útil trazer o alicerce teórico utilizado para o pensamento da psicogênese da língua escrita.

Ainda que a linguagem não tenha sido objeto de estudo para Jean Piaget (1896-1980), a psicogenética serviu de apoio fundamental para Ferreiro, “verificar as estruturas lógicas que seriam mobilizadas na aquisição de linguagem escrita” (BOSCO, 2002, p. 33). A abordagem construtivista fundamentada nesses pressupostos teóricos, foi amplamente disseminada e adotada à prática pedagógica no Brasil. Nos trabalhos de Piaget, encontramos a teoria da construção do conhecimento, a qual considerava a criança ativa e produtora de conhecimento, contudo, “não é uma reprodução passiva da realidade, mas uma atividade pela qual se constituem ou se conservam/transformam os aspectos da ação ou do pensamento” (BORGES, 2006, p. 82).

Sob o marco piagetiano de referência é necessário haver a maturação biológica do ser, para propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem, ao passo que este mesmo indivíduo interage com o objeto de estudo, privilegiando, na verdade, conhecimentos lógico-matemáticos e físicos. Suas bases conceituais são de cunho biológico, portanto organicista. Nas investigações sobre a gênese do conhecimento, Piaget revela que não existem início ou fim absolutos.

A grande lição que o estudo da gênese ou das gêneses comporta está, pelo contrário, em mostrar que jamais existem começos absolutos. Em outros termos, é preciso dizer ou que tudo é gênese, inclusive a construção de uma teoria nova no estado mais atual das ciências, ou que a gênese recua indefinidamente, pois as próprias fases psicogenéticas mais elementares são precedidas por fases específicas (PIAGET, 2007, p. 3).

A essência da Epistemologia Genética é elucidar encadeamento sucessivo em que as diversas faculdades cognitivas se constroem. O fato de a formação da capacidade cognitiva acontecer em períodos sucessivos decorre, principalmente, de que as competências que vão sendo adquiridas pelo sujeito ao longo de sua vida, pressupõem outras que lhes são anteriores. Ferreiro e Teberosky (1999) comentam:

[...] um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus “esquemas de assimilação”: neste ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo (o objeto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29, *grifo do autor*).

Isto posto, entendemos que a estrutura basilar do conhecimento é assimilação de estruturas. Para essa teoria os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio provocam o desenvolvimento linguístico do indivíduo.

Desde os seus primórdios, a inteligência encontra-se, graças às adaptações hereditárias do organismo, empenhadas numa rede de relações entre este e o meio. Ela não aparece, pois, como um poder de reflexão independente da situação particular que o organismo ocupa no Universo, mas está ligada, desde o início por, a priori, fatores biológicos. Não tem nada de um independente absoluto, mas é uma relação entre outras, entre o organismo e as coisas (PIAGET, 2010, p. 32, *grifo do autor*).

A teoria do desenvolvimento de Piaget é dividida em estágios, “cada momento configurando-se como superação do antecedente, num avanço progressivo e irrevogável que se refletirá nas produções gráficas infantis” (BOSCO, 2002, p. 17).

Do nascimento aos dois anos, Piaget intitula sensório motor, período no qual os avanços giram em torno do corpo da criança, em que há também a constituição dos primeiros hábitos.

No segundo, período chamado por Piaget de pré-operatório, a criança é fundamentalmente egocêntrica, inicia-se a fase dos “porquês”, perdura dos 2 aos 7 anos de idade. Nesse período, identificamos a socialização da ação através da aquisição da linguagem. Dos dois aos sete anos seria o período pré-operacional, no qual a criança ainda permanece com a característica da incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros, caracterizando o egocentrismo intelectual e social. Dos sete aos 12 anos ocorreria o terceiro período, denominado operacional concreto, nesse período a criança já realiza operações mentais e não só ações.

Dos 12 anos em diante, a criança entra no estágio das operações formais, onde o indivíduo atinge sua forma final de equilíbrio, está qualificado para conquistar o padrão intelectual de toda sua vida adulta. Destarte a criança é “um sujeito ativo, inteligente e criador, aquele que constrói para compreender, aquele que Piaget nos permitiu ver em ação em outros domínios do conhecimento” (FERREIRO, 1990, p. 70).

Para Bosco (2002), a escrita infantil, reconhecida por Emilia Ferreiro e seus seguidores, deixou na história da alfabetização sólidas bases teóricas para estudos no campo da linguagem. “O progressivo controle sobre a escrita pela criança como resultante de um conhecimento de ordem interna, delegando ao domínio cognitivo o poder explicativo para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita” (BOSCO, 2006 p. 15).

Consoante Bosco (2002), considerar o processo de aquisição da escrita pelo viés piagetiano, acarreta admitir a existência dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, corroborando com os princípios basilares da teoria psicogenética. Dessa maneira, Ferreiro (1990) lança na área da linguagem escrita as “concepções de escrita como objeto de conhecimento” e de “sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente”.

Soares (2016) explica que Ferreiro e Teberosky (1986) definiram explicitamente os níveis de desenvolvimento da escrita. No nível 1, a criança começa a diferenciar duas formas gráficas: o desenho e a escrita; já no nível 2, existe o uso de letra, mas sem haver correspondência com o valor sonoro das sílabas, é o denominado pré-silábico; posteriormente, a criança passa para o nível 3, quando já começamos a perceber uma certa correspondência com as propriedades sonoras das letras, sílabas e fonemas, este é o nível nomeado de silábico; no nível 4, é o momento da transição da hipótese silábica para a alfabética, é a fase em que a criança percebe as unidades menores da palavra, ou seja, os fonemas, portanto ela utiliza letras representando uma sílaba e fonemas da sílaba, diz-se que a criança está no nível silábico-alfabético. Finalmente, o nível 5 é considerado pelas autoras como o último estágio do processo. A partir desse momento, segundo as pesquisadoras, a criança pode enfrentar dificuldades em

relação à ortografia, não ao sistema de escrita. Em outras palavras, a criança compreendeu o princípio alfabético: compreendeu que, na escrita alfabética, as palavras são representadas por combinações de grafemas (letras) e que essas noções representam fonemas (SOARES, 2016).

Em resumo, Ferreiro e Teberosky (1999) partiram da hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, portanto, preocuparam-se em:

[...] averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre ideias próprias do sujeito, de um lado, e entre as ideias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, de outro (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 273).

Trata-se de uma concepção, pois, que se preocupa com o episteme da língua escrita, nesse lugar mesmo do conhecimento enquanto uma experiência entre o sujeito (suas ideias próprias) e seu objeto a ser conhecido (realidade), sendo assim uma construção.

Uma crítica fundamental para o nosso trabalho é quanto à concepção de linguagem na teoria piagetiana, entendida como uma manifestação da *função semiótica* compreendida como uma mera associação de significados e significantes diferenciados, o que negligencia alguns aspectos importantes da linguagem. Nessa teoria é dada pouca importância a fase pré-operatória em que a linguagem emerge.

2.2.2 *Concepção Fonológica*

A consciência fonológica é considerada fundamental durante o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, existindo, portanto, reciprocidade entre este processo e o de alfabetização durante a fase da infância. Acredita-se que aperfeiçoando as habilidades metafonológicas, a criança certamente irá evoluir mais rapidamente no seu processo de alfabetização e, conseqüentemente, também continua progredindo quanto à consciência fonológica.

As pesquisas sobre a alfabetização, principalmente em meados do século XIX, respondem a uma demanda mundial, social e educacional, privilegiando assim fundamentos cognitivos e linguísticos, bem como suas implicações para os métodos de alfabetização, revelando-se uma realidade recente. Em se tratando de consciência fonológica, não foi diferente. Apenas por volta de 1970, no Brasil, é que se começou a falar sobre esse conceito, e, portanto, a se valorizar a compreensão da relação dos sons da fala e de sua representação na língua escrita, através do desenvolvimento da destreza de desassociar o valor semântico dos

sons da fala, como também da percepção da segmentação das palavras ditas em elementos sonoros menores (SOARES, 2016).

O que foi possível observar nos trabalhos acadêmicos é que os autores estão mais preocupados em agregar ao que já existe em termos de método, concepções, teoria e prática de alfabetização, do que criar algo totalmente novo, ou ainda retomar o método fônico nos moldes do passado. Como afirma Soares (2016, p. 30): “diferentes facetas da língua escrita implicam seleção de diferentes objetos para o processo de aprendizagem”. Portanto, a possibilidade de agregar duas perspectivas do mesmo objeto elucidam melhor o caminho traçado pela criança até a aquisição do sistema alfabético-ortográfico.

De acordo com Soares (2016), o termo *consciência fonológica* é correntemente utilizado para designar os diferentes níveis da fala: palavra, rimas e aliterações, sílabas e elementos intrassilábicos, fonemas etc. Todavia, em se tratando de alfabetização, é mister considerar a ocorrência de diferentes níveis de consciência fonológica, em que é verificado uma ordem de percepção que vai desde o reconhecimento de segmentos fonológicos maiores até os menores, ao passo que a criança vai conseguindo perceber a estrutura da palavra, identificando sílabas e rimas até desenvolver a sensibilidade para perceber os fonemas, ou seja, até atingir a consciência fonêmica, cuja habilidade se desenrola concomitantemente ao processo de aprendizagem da escrita.

Para o método fônico, o principal objetivo é transmitir ao aluno noções de correspondências grafofonêmicas, bem como estimular o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, suscitando as habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético. Já para a abordagem presente nos trabalhos analisados, a consciência fonológica não aparece em destaque ou isoladamente, pelo contrário, ela transparece no processo de aquisição da escrita como coadjuvante.

É por esse processo de descoberta das palavras como cadeias sonoras segmentáveis e aprendizagem da invenção da representação desses segmentos por formas visuais específicas que a criança vai avançando em níveis de consciência fonológica relacionando-os, simultaneamente, com a escrita (SOARES, 2016, p. 190).

Conforme afirma Savage (2015), a fônica é um tipo de estudo focado na relação entre sons e símbolos, como é o caso do objetivo de aprender a ler e a escrever. Ele discorre sobre cada elemento desta definição, comentando que existe um arcabouço de informações a ser dominado pela criança. Defende a relação nuclear letra-som e, ainda, que é uma ferramenta importante no processo de aquisição do sistema alfabético, uma vez que nosso sistema de escrita é alfabético, é importante compreender que a ortografia é representada por fonemas e grafemas,

em que o primeiro quer dizer os sons pronunciados isoladamente, enquanto o segundo diz respeito aos símbolos escritos um a um. Portanto, a fônica é essencial para codificar e decodificar o sistema.

2.2.3 *Concepção sociointeracionista*

O psicólogo russo Vygotsky (1896-1934) “ênfatiza a importância da aprendizagem propiciada pelo contexto social, cultural e escolar para que o desenvolvimento da criança avance” (SOARES, 2021, p. 51). Sua teoria é denominada de Psicologia Sociocultural ou de Histórico-Cultural, cujos pressupostos teóricos legitimam a criança como sujeito produtor de linguagem. Ao contrário de Piaget, Vygotsky acredita que a linguagem, a aprendizagem e as experiências sociais têm um papel determinante na construção das capacidades humanas. Vale destacar que ele foi, junto a Piaget, fundador de uma psicologia moderna e defender a natureza social dos processos mentais.

Vygotsky (1989) investigou como as crianças organizam a subjetividade no cenário social no qual estão inseridas. Nessa conjuntura, a formação do eu é assimilada nos processos de negociação e interação com os outros integrantes do meio social. Podemos, por conseguinte, reconhecer o “nascimento cultural” da criança, a começar com o nascimento do corpo biológico que a constitui. Os gestos de apontar com o dedo, o choro, um sorriso, manifestados por um bebê, só recebem significado e tornam-se ato comunicativo quando um adulto assim os interpreta, atribuindo a estes, valor, sentido. Como o autor afirma “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

Os estudos de Vygotsky (2009) apontam que o desenvolvimento humano possui duas funções: o pensamento generalizante e a comunicação. A formação do pensamento generalizante torna possível ao sujeito organizar a realidade e a si próprio. Linguagem e pensamento para o autor exercem uma intimamente força no desenvolvimento da criança. Desse modo, preliminarmente, surge a linguagem pré-intelectual, percebidas claramente nas risadas, balbucios, gritos e expressões faciais, tentativas comunicativas do bebê que ainda não se constituem como concretização do pensamento verbal. Isto posto, “o contato social relativamente complexo e rico da criança leva um desenvolvimento sumamente precoce dos ‘meios de comunicação’” (VYGOTSKY, 2009, p. 130).

Soares (2021) traz de uma forma bem didática um dos conceitos elementares da teoria de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal, que é exatamente onde o adulto, professor,

ou criança mais madura, pode intervir, é o intervalo entre o nível de conhecimentos que a criança possui, para emergir ao nível de desenvolvimento potencial, onde a criança potencialmente poderá se desenvolver. A figura a seguir exemplifica o exposto:

Figura 1 - Zona de desenvolvimento potencial



Fonte: Soares (2021, p. 54)

Em conformidade com Rego (2013), apreender o que representa mediação na teoria de Vygotsky é substancial para o entendimento da relação do homem com o mundo e com outros indivíduos, uma vez que é através desse movimento dinâmico que as funções psicológicas superiores, em especial, humanas, germinam. Dois elementos triviais concorrem nesse processo: o instrumento, que tem a incumbência de regular as ações sobre os objetos; e o signo, que regula as atividades sobre o psiquismo das pessoas.

A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social de enunciação e compreensão ... a comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VYGOSTY, 2009, p. 11).

De acordo com Vygotsky (2009), a maior descoberta da vida da criança seria a compreensão da função simbólica da linguagem, quando em condições normais de desenvolvimento ela realiza perguntas sobre as coisas em seu entorno, pois o repertório adquirido não comporta mais suas necessidades de exploração e avidez por novos conhecimentos, ampliando o volume de novas palavras rapidamente. Esse comportamento é categorizado por Vygotsky como um sintoma do “momento crucial, a partir do qual a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado [...]” (VYGOTSKY, 2009, p. 131).

Colocando em discussão as teorias da linguagem é interessante pontuar que Vygoysky problematizou a ideia piagetiana de que a linguagem é inicialmente não-social, focalizando a teoria genética do indivíduo como se o social estivesse localizado somente ao fim de seu

desenvolvimento. Vygotsky, em trabalho desenvolvido com seus estudantes, considera a existência da linguagem egocêntrica como uma espécie de transição entre a linguagem externa e a linguagem interna (WERTSCH, 1985).

2.2.4 *Concepção sociocognitiva*

Apenas um trabalho foi categorizado na concepção Sociocognitiva, desse modo apresentamos as ideias de Maria Margarida Martins Salomão (1999) acerca da interação. A autora propõe a hipótese sociocognitiva da linguagem, partindo da premissa de que a forma linguística não é completa de sentido. A autora defende que os sentidos figurativos e as conotações são basilares para buscar as correlações entre cognição e linguagem. O centro da interpretação passa a ser as informações periféricas e, com a finalidade de comunicação, a linguagem arriscar-se-á ser desconstruída. Pelo realce equilibrado em todas as fontes de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceituais, molduras comunicativas), esta hipótese é denominada de sociocognitiva.

Salomão (1999) considera, ainda, a tríade *linguagem, cognição e interação humana* fundamentalmente relevantes para explicar os processos de conceitualização. Dessa forma, na linguagem, aluno e professor experimentam saberes, através dos quais a criança elabora o conhecimento. Assim, permeada pela interação ela é capaz de transitar entre os antigos e os novos saberes. “É neste campo da linguística, entre os estudos sociais e cognitivos, sobre os quais acreditamos, esperançosamente, que seja possível lançar uma ponte”, onde nossas convicções sociocognitivistas se localizam (SALOMÃO, 1999, p. 75).

O autor trata ainda da escassez do significante, a semiologização do contexto e o drama das representações. De maneira sucinta, em termos educacionais, para o princípio da escassez da forma linguística, o signo não possui sozinho significação, ele ganha significado por meio da assistência, aprovação e coparticipação entre professor e aluno.

A semiologização do contexto, conforme Salomão (1997, p. 26-30), é apontada como o princípio do “dinamismo contextual”, é correspondente indubitável da premissa da escassez do significante. Salomão (1999) chama atenção para duas razões que justificam o exposto, primeiramente, em razão da regularidade em discorrer sobre “contexto como conjunto, orgânico ou não, de variáveis estáticas (espaço-temporais, sociais, comunicativas), tipicamente não linguísticas;” e, em segunda ordem, é pertinente mencionar a “noção de foco, ou de

enquadramento, para que se possa, de forma produtiva, lidar com a interatividade das diversas semioses”.

2.3 Concepções de sujeito

A análise realizada para identificar as concepções de alfabetização presentes nos trabalhos acadêmicos enquadrados nos parâmetros desta pesquisa resultou, conseqüentemente, na identificação das concepções de sujeito, uma vez que este exerce papel fundamental no interior das teorias explicitadas anteriormente. Assim como o processo de aquisição da linguagem escrita está pautado em uma corrente teórica específica, o sujeito ao qual pertence não pode fugir desse enquadramento. Afinal, em toda teoria, direta ou indiretamente, há uma concepção de sujeito.

Importa ressaltar que as concepções de sujeito não são extraordinárias aos tratados que envolvem a linguística, a alfabetização, a aquisição de escrita e o desenvolvimento da criança no geral. O sujeito pode ser compreendido a partir de diferentes linhas de conhecimento como a Filosofia, a Psicologia e a Psicanálise. Japiassú; Marcondes (1996, p. 255) pontuam seis linhas de abordagem do sujeito: 1. o sentido lógico-linguístico em que o sujeito representa aquilo de que se fala, a quem se atribui um predicado; 2. a teoria metafísica clássica, sobretudo aristotélica, de que sujeito é sinônimo de substância, sendo tudo que se afirma e que não é afirmado de nada; 3. a teoria do conhecimento de Descartes e do pensamento moderno de que sujeito é espírito, a mente, a consciência, como sendo aquilo que conhece em relação ao objeto (o que é conhecido); 4. a ideia de sujeito transcendental na Filosofia como sendo oposta ao sujeito psicológico e sujeito epistêmico; 5. a compreensão da Filosofia moderna de tradição racionalista de que o sujeito tem papel central na fundamentação do conhecimento; 6. a ideia de sujeito psicológico ou individual, significando cada “eu” à medida que tem consciência de uma unidade. Para a Filosofia, o foco de seu interesse está no sujeito do conhecimento, o que neste ramo classifica-se como sujeito universal ou epistêmico. Talvez seja por isso, que neste apanhado sobre conceitos de sujeito, os autores mencionam muito brevemente o “sujeito psicológico” e não mencionam em hipótese nenhuma o “sujeito do inconsciente”.

2.3.1 *Sujeito epistêmico*

Para a Filosofia, o sujeito epistêmico é o conjunto das propriedades da razão, universais e idênticas em todo indivíduo. Segundo Descartes, esse sujeito é ainda uma substância, um ser, sobre o qual afirmamos alguma coisa: que ele existe, que ele pensa, que duvida etc. Kant, por sua vez, reduz o sujeito a uma função, que seria idêntica em todo indivíduo, unificando todas as nossas representações no ato consciente “eu penso” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 84).

Para a Psicologia, o conceito de sujeito epistêmico começa a tomar corpo quando Jean Piaget se dedica aos estudos sobre o processo de construção de conhecimento pela criança pequena. Até aí a exploração sobre o desenvolvimento da inteligência era uma exclusividade da Filosofia como a teoria citada no parágrafo anterior. A atenção de Piaget estava muito mais voltada para a origem/capacidade do conhecimento humano (psicogênese) e pelo seu desenvolvimento do que propriamente para o sujeito em si, para a criança. Como em sua perspectiva a criança é o ser que potencialmente constrói conhecimento, as suas pesquisas se destinaram à construção e à aquisição de conhecimento pelos homens na idade infantil e na adolescência em torno da pergunta central: De que modo se desenvolvem as estruturas do pensamento e do conhecimento humano? O resultado encontrado por Piaget foi o de que o desenvolvimento do conhecimento ocorre devido ao sujeito ao se defrontar com seu meio.

Como analisa Bosco (2002, p. 33), se a psicogênese que tem como ponto de partida as estruturas orgânicas, enquanto uma entidade biológica (organismo), seria possível encontrar nesse organismo um núcleo comum constitutivo da unidade da espécie e fundante da universalidade das estruturas lógico-intelectuais, partindo disso a definição do sujeito epistêmico que simultaneamente seria intemporal e universal.

Conforme o ponto de vista cartesiano e psicológico, o sujeito é racional, consciente e homogêneo, detentor do seu dizer e do controle de si mesmo. Nas pesquisas observadas neste trabalho, podemos encontrar esse tipo marcante no campo da Educação, que por sua vez comumente apoia-se nas teorias da aprendizagem, alicerçadas na ciência psicológica. Esse arcabouço teórico realça o status do desenvolvimento cognitivo, enaltecendo esse sujeito psicológico senhor de suas ações. Corroborando com o exposto, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) dissertam:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca [...] que aprende basicamente através das suas próprias ações sobre os

objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 29).

A maioria das propostas pedagógicas encontram-se direcionadas para as formas eficientes de desenvolvimento do potencial cognitivo do aluno, empenhando-se em posicioná-lo em contato com elementos de seu prestígio. A aprendizagem para quase a totalidade de autores que escrevem sobre e para a educação é um processo que delega ao aluno o papel logocêntrico de indivíduo pensante, onde seu desígnio principal é o de estruturar cidadãos que possam vir a escolher conscientemente seus valores, o que acarreta ponderar como consciente esse processo de ensinar e aprender.

2.3.2 *Sujeito sócio-histórico-cultural*

Destacamos aqui nessa conceituação as contribuições de Vygotsky (1989; 2009). Assim como na teoria do sujeito epistêmico, o sujeito sócio-histórico-cultural considera o campo da consciência que, por sua vez, é entendida na teoria de Vygotsky como um entrelaçamento de sistemas de reflexos, sendo um mecanismo de transmissão desses reflexos. O autor falava da origem social da consciência, destacando a relevância da linguagem para sua constituição, defendendo que a subjetividade não existe separada do espaço-tempo em que está e de suas causas.

Em sua concepção, Vygotsky analisou que o “eu” se constrói em sua relação com o outro, através de um sistema de reflexos transmitidos pela consciência, tendo a palavra nesse processo o papel do contato social. Nesse sentido, o sujeito não seria reflexo, mas uma conformação desse sistema de reflexos entrelaçados, a consciência, que desempenharia a função do autoconhecimento, entendendo que no contato com os outros os sujeitos, reconhecendo os outros entendem a si, o que é chamado de operacionalização do eu.

Segundo elucida Martins (2013), tanto para a pedagogia histórico-crítica, como para a psicologia histórico-cultural, por se encontrarem no materialismo histórico-dialético (fundamentação marxista), o homem é um ser social que, ao nascer, não detém de especificidades que lhe garantam por si próprias o alcance à condição de ser humano, ou seja, a interação é condição *sine qua non* para haver desenvolvimento, exige intervenção e influência, dos indivíduos que o cercam.

2.3.3 *Sujeito do inconsciente*

O sujeito do inconsciente está para a psicanálise, assim como o sujeito epistêmico está para a Psicologia. Fazem parte de correntes teóricas que conversam entre si, mas são distintas. O inconsciente afeta o sujeito muito mais do que ele pode mensurar. Na vertente psicanalítica, esse sujeito é “feito e efeito de linguagem (e sua) formação aparece de modo evanescente nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas” (KUPFER, 2001, p. 28).

Estamos nos referindo a um sujeito apartado, heteróclito, estabelecido no e pelo “Outro”, delimitado pelo simbólico, segmentado pela linguagem e que deseja, sem seu próprio conhecimento, impossibilitar sua realização. Assim, o sujeito psicanalítico está delimitado por ser sempre inconcluso, inacabado, pela privação e pela desproteção, pela falta, pela incompletude e pelo desamparo, origens constitutivas da condição de falante, da angústia.

Segundo Lacan (2007, 2008), o sujeito nasce efeito da linguagem. A alienação é um dos processos de constituição do sujeito. O outro é a separação. Nesse sentido, a mãe ocupa o lugar de “outro” que oferece significantes através da fala. A mãe também cumpre a função materna que consiste em abrir o caminho para a inscrição da metáfora paterna. O sujeito, por sua vez, se submete a um entre os variados significantes que lhes são fornecidos pela mãe.

Em outras palavras, não se trata do indivíduo que podemos entender como sujeito consciente, não é o sujeito do cogito cartesiano, do racionalismo filosófico, tampouco é o sujeito do enunciado. O sujeito do inconsciente para Lacan se manifesta por meio de uma pulsação ou de uma interrupção, irrupção que se dissipa imediatamente, evocando-se por meio do significante. Reserva-se, pois, um grande espaço na próxima seção para tratar da linguística a partir das proposições de Saussure (2012), para uma melhor compreensão do sujeito do inconsciente segundo a teoria psicanalítica de Lacan partindo da ideia de que o sujeito se constitui por ação da linguagem.

3 O SUJEITO E A LINGUÍSTICA-PSICANÁLISE-AQUISIÇÃO DA ESCRITA

3.1 O “Pai” da Linguística Moderna

A obra póstuma, incompleta e polêmica, CLG - *Cours de linguistique générale*, originou-se dos três cursos ministrados entre 1906 e 1911, na Universidade de Genebra por Ferdinand de Saussure (1857/1913), responsável pela disciplina de Linguística Geral. O *Cours* é fruto do trabalho de dois dos seus discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger, que realizaram o trabalho de reunir suas anotações acerca das aulas ministradas por Saussure. Estes escritos, tornaram-se um divisor de águas para as Ciências da Linguagem, colocando o autor no patamar de fundador da linguística moderna, tendo em vista a sua genialidade, ao revolucionar o pensamento linguístico ocidental, revelando oposição ao método histórico-comparatista predominante em sua época. (CARVALHO, 2019).

Carboni (2008, p. 38) destaca a polêmica sobre a obra saussuriana, tecendo o seguinte comentário: “Nesse sentido, o Curso de Linguística Geral (CLG) constitui um registro- interpretação por Charles Bally e Albert Sechehaye, do proposto por Ferdinand de Saussure, a partir das notas de apenas um aluno”, a autora questiona inclusive se houve realmente uma revolução Saussureana, ou se ocorreu apenas a continuação de uma tradição. Todavia, nosso estudo não pretende esclarecer tais questões, esse não é o objetivo de citarmos o referido autor. Como base para nossa pesquisa, tomamos de empréstimo conceitos fundamentais da teoria para embasar nosso posicionamento acerca da Linguagem.

Saussure realizou uma crítica sobre estudos linguísticos em sua época, em especial da Filologia e da Gramática Comparada, por se ocuparem da linguagem escrita, deixando a fala em segundo plano. A esse respeito, ele elaborou que “[...] a linguagem tem um lado individual e um lado social [...]” uma vez que “[...] o fenômeno linguístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra.”. (SAUSSURE, 2012, p. 40)

A língua, para Saussure, “existe na coletividade sob a forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro” (SAUSSURE, 2012, p. 51), ou seja, ao estarmos constantemente sendo expostos às situações de uso da língua, e após repetidamente vivermos essas experiências, vamos alterando nossos hábitos linguísticos, portanto, “é a fala que faz evoluir a língua” (SAUSSURE, 2012, p. 51). O estudo da linguagem abrange duas faces: uma social e uma individual, em que a primeira existe independentemente da vontade do indivíduo, pois esta é

social, a língua. Já a segunda, é a face individual da linguagem, a fala, que por sua vez é psicofísica. O autor exemplifica esse modo de existência da língua pela fórmula: $1 + 1 + 1 + 1 = I$ (padrão coletivo) (SAUSSURE, p 2012, p. 51).

O teórico defende também que se faz necessário estudar a língua e a fala, cada uma por um diferente ponto de vista, pelo caráter heteróclito da linguagem, essa é a “primeira bifurcação”, apresentada no Curso de Linguística Geral (CLG), ao buscar firmar uma teoria da linguagem, logo conseguimos compreender, quando Saussure fala de uma linguística da língua e uma linguística da fala. Saussure (2012), formulou a noção da língua como um sistema de signos formados pela “união do sentido e da imagem acústica”, a esse respeito faz a seguinte asserção: [...] o fenômeno linguístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra” (SAUSSURE, 2012, p. 39).

Um ponto fundamental na teoria de Saussure são as dicotomias por ele estabelecidas, enquanto uma espécie de duplicidade semântica que constitui o âmago dos estudos do autor. Para Castelar de Carvalho (1997), as dicotomias são, sobretudo, manifestações semânticas da língua, ainda que a semântica em si, como ciência, não tenha sido o foco do pesquisador genebrino. Nesse enquadramento, designa-se que as dicotomias formam um prisma notável ao passo que se elege a língua como foco. Tais dicotomias iremos discorrer logo em seguida, são elas: língua versus fala, significante versus significado, sincronia versus diacronia e sintagma versus paradigma.

3.1.1 Linguagem: Língua (langue) e fala (parole)

Saussure, no CLG, estabelece que a língua (*langue*) é um sistema de signos enquanto a fala (*parole*) é a tomada da língua por um indivíduo. Ao diferenciar a língua da fala, o teórico diz: “a língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação”. O referido autor (2012, p. 41) diz ainda que a “esse princípio de classificação poder-se-ia objetivar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza”. A língua é uma convenção pertencente ao âmbito social. Nessa mesma obra, Saussure inaugura os fundamentos da língua, propondo a criação de uma ciência geral que nomeia de “semiologia a partir do objeto que seria as leis da criação, da transformação dos signos e dos sentidos”. Alega que a linguística pertence à semiologia, de tal maneira que as leis da semiologia serviriam ao uso da linguística, conforme é possível observar na citação abaixo:

Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos, no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamá-la-emos de Semiologia (do grego *semeïon*, “signo”). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, a existência; seu lugar está determinado de antemão. A linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobriu serão aplicadas à linguística e esta se achará destarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos (SAUSSURE, 2012, p. 47).

Carvalho (20019) comenta a respeito das dicotomias saussurianas, ao abordar a série de “pares de distinções”, presentes no CLG. A primeira dicotomia fundamental é Língua/Fala. A linguagem é constituída pela língua e pela fala. Esta tem um lado social e cultural, a língua ou *langue*, e um lado individual a fala ou *parole*, sendo impossível conceber uma sem a outra, pois, de acordo com a análise de Saussure, “a língua é a condição da fala”, em razão de que ao falarmos, somos instantaneamente sujeitos ao sistema de regras próprio da língua. Guiados pelas definições do CLG, verificamos:

Mas o que é língua? Para nós ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (2012, p. 41).

Dentre as afirmações presentes no CLG, apreciamos a seguinte: a língua tem ordem própria e, conseqüentemente, sua autonomia. Consoante Martelotta (2009, p. 116), “para o mestre, a língua é um sistema supraindividual utilizado como meio de comunicação entre os membros de comunidades”. Não obstante, para Saussure, a língua equivale à parte social da linguagem, dado que o sujeito isoladamente não pode criar nem modificar a língua. Isto posto, de acordo com o CLG, o objeto de estudo da linguística estrutural é a língua e não a fala, já que a língua comporta o conhecimento comum a todos falantes. Contudo não é correto afirmar que seja possível estudar e analisar a língua independente da fala, em razão de, entre os dois objetos haver uma ligação imbricada. A língua é concomitantemente um instrumento e um produto da fala, em vista disso, compreendemos que é na fala que ela se manifesta, e se transforma.

3.1.2 Natureza do Signo: Significado e Significante

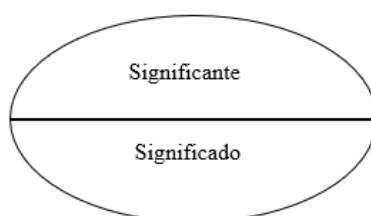
Para Saussure (2012), o signo é, essencialmente, a unidade constitutiva do sistema linguístico, identificado como uma entidade psíquica constituída por duas faces:

significante/significado. O signo resulta de significado + significante. Ele assevera que o signo apresenta definição aos elementos que são ligados e íntimos: uma face corresponde ao significado que é o conceito; e a outra face: o significante, a imagem acústica. Vejamos o que ele diz:

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (SAUSSURE, 2012, p. 106).

Posteriormente, Saussure propõe manter o termo signo, substituindo conceito e imagem acústica para significado e significante, como esclarece o CLG (p. 81), ao discorrer: “Propomos conservar o termo *signo* para designar o total, e a substituir conceito e *imagem acústica* por *significado* e *significante*; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa”. Essa concepção de signo foi retratada no CLG pela figura.

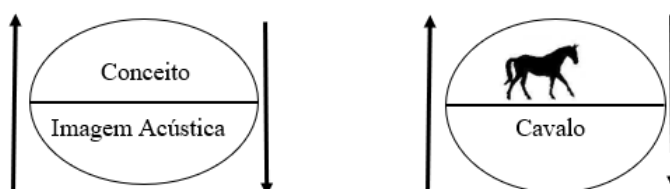
Figura 2 – Composição do signo



Fonte: SAUSSURE, 2006, p. 131.

Isto posto, percebemos que o signo linguístico é a representação mental de um objeto, denominada “imagem acústica”, evidenciando que a linguagem também se utiliza de elementos que não estão apenas no campo da oralidade, pois os signos representam uma instância além da fala. Assim, a figura ilustra a submissão de um termo à sua imagem acústica, conceito que posteriormente será revisitado por Lacan e abordado neste trabalho. A figura adiante ilustra tais conceitos elaborados por Saussure:

Figura 3 – Signo linguístico baseado em Saussure



Fonte: SAUSSURE, 2012.

Os princípios do signo para Saussure são: a arbitrariedade do signo e o caráter do significante.

i. Primeiro princípio: A arbitrariedade do signo

Saussure postulou que não existe obrigatoriedade, um motivo nato entre a imagem acústica (seu significante) e o conceito (seu significado). Esse princípio explica, por exemplo, o motivo pelo qual cada língua utiliza significantes diferentes para um mesmo significado (conceito). Ex.: “coroa” (português); “*crown*” (inglês);

ii. Segundo princípio: Caráter linear do signo

Para Saussure, esse princípio é tão óbvio e simples que sempre fora negligenciado pelos estudiosos de sua época, contudo, para o mestre genebrino, sua relevância é tão notável quanto a do primeiro princípio, trazendo dessa forma incalculáveis consequências. Quanto a esse respeito comenta:

Por oposição aos significantes visuais (sinais marítimos etc.) que podem oferecer complicações simultâneas em várias dimensões, os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após outro; formam uma cadeia. Esse caráter aparece imediatamente quando representamos pela escrita e substituímos a sucessão do tempo pela linha espacial dos signos gráficos (SAUSSURE, 2012, p. 110).

Desse modo, no que concerne a construção de sentido na comunicação humana, verificamos o quanto é fundamental a percepção desse princípio, em virtude de, na falta ou falha dele, não ser possível a compreensão nas mensagens recebidas e enviadas pela comunidade falante de uma determinada língua, tanto na fala quanto na escrita.

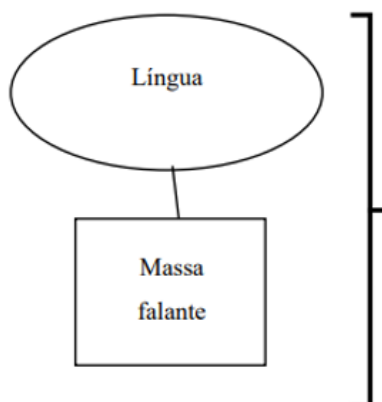
O signo para Saussure, além de possuir esses dois princípios, tem atributos que devem ser destacados: a mutabilidade e imutabilidade e ainda o conceito de valor.

Conforme o CLG, a imutabilidade provém de convenções arbitrariamente estabelecidas, consolidadas ao decorrer do tempo e mantidas pela comunidade falante de uma determinada língua. A modificação e a perpetuação da língua dependem do fator tempo. Dado isso, é aceitável dizer que existe um paradoxo: a imutabilidade e a mutabilidade do signo. O agente modificador da língua é a ação da massa, que ao longo do tempo, pode modificar a língua. A esse respeito Saussure afirma:

Se, com relação à ideia que representa, o significante aparece como escolhido livremente, em compensação, com relação à comunidade linguística que o emprega, não é livre: é imposto. Nunca se consulta a massa social nem o significante escolhido pela língua poderia ser substituído por outro (SAUSSURE, 2012, p. 111).

Portanto, mesmo sendo um produto herdado pela sociedade, diferentemente de outras leis modificáveis ou instituições sociais, a língua não desfruta da liberdade de se transformar aos caprichos e vontades inerentes à uma única pessoa, pois o movimento existente nesse sistema é complexo, [...] “cada qual participa a todo instante e é por isso que ela sofre sem cessar influência de todos” [...]. Nesse sentido, qualquer que seja a língua em um dado estado, é mister considerar o tempo e a sociedade, como fatores de ação concomitantes. Saussure (2012, p. 117), comenta que “o tempo altera todas as coisas; não existe razão para que a língua escape a essa lei universal”.

Figura 4 – Influência da massa falante para língua



Fonte: SAUSSURE, 2012, p. 118

Destarte, a ação do tempo aliada à força da massa social, causam as modificações percebidas na língua, conforme o mestre genebrino demonstrou no esquema acima. Adiante iremos falar sobre outro conceito chave na teoria saussureana: a teoria de valor do signo linguístico.

3.1.3 O Valor Linguístico

Para Saussure, a língua é como “[...] uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro” [...] em outros termos, para o campo da linguística, na língua não é possível segregar o som do pensamento ou o inverso. Segundo ele, “[...] só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura” (SAUSSURE, 2012, p. 159). Dessa formulação extraímos a célebre afirmação presente no CLG, de que a língua “é uma forma e não uma substância”, no

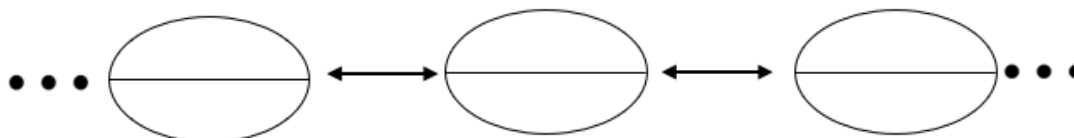
sentido que a linguística se desenvolve no limiar das esferas das duas ordens onde os elementos se combinam.

Como aponta Carvalho (2013), Saussure compreende a *forma* não com o sentido de aparência, estética, mas na verdade, sob o âmbito filosófico, como essência, cuja constituição se dá através das relações existentes entre os elementos linguísticos e estes constituem a substância. Em outras palavras: forma = língua, e substância = fala. Apesar de seus estudos privilegiarem o estudo da língua, o mestre suíço não deixou de explorar os aspectos da fala, em decorrência de sua função que é fazer a conexão com a forma (língua). O desenvolvimento dessas ideias nos conduz até a concepção de valor do signo linguístico, como está descrito a seguir:

Além disso, a ideia de valor, assim determinada, nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre a partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra (SAUSSURE, 2012, p. 160).

Como verificamos no CLG, apesar de conceitualmente o valor e a significação apresentarem similaridades, Saussure vai além da superficialidade e afirma que a confusão é pertinente devido à "delicadeza da distinção que eles assinalam". Completa dizendo: “[...] o valor [...] constitui, sem dúvida, um elemento de significação, e é difícilimo saber como esta se distingue dele, apesar de estar sob sua dependência”. Contudo, ainda que o significado seja a contraparte do significante, com relações estabelecidas dentro de um domínio fechado nos limites da palavra, concomitantemente o mesmo signo dotado de seus dois elementos (significado e significante), é igualmente a contraparte dos outros signos da língua, conforme verificamos no esquema abaixo:

Figura 5 – Relações Significado/Significante



Fonte: SAUSSURE, 2012, p. 161

Em vista disso, o mestre suíço considera “[...] a língua um sistema onde todos os termos são solidários e o valor de um resulta somente da presença simultânea de outros [...]” (Saussure, 2012 p.161). Portanto, para a existência de um valor, ele ressalta dois fatores necessários: primeiramente ser constituído de “uma coisa dessemelhante” passível de troca por outra que

ainda vai ser determinada e, em segundo lugar, o valor também é constituído por “coisas semelhantes”, comparáveis com “aquela cujo valor está em causa” (SAUSSURE. 2012 p. 162). Essa premissa pode ser observada, por exemplo, com todas as palavras de uma língua que expressa ideias vizinhas, que só possuem um valor inerente quando opomos uma em relação à outra, por conseguinte, é plausível afirmar que o valor de qualquer termo é estabelecido por outros que o circunda, pelas suas relações com outros termos do sistema. Ademais, esse princípio é válido para todos os elementos materiais da língua, aos fonemas, às entidades gramaticais, à flexão do tempo, em suma, a qualquer termo. Podemos, inclusive, afirmar que essa concepção dá ao significante um lugar prevalente em relação ao significado.

3.1.4 As relações sintagmáticas e associativas

Para o linguista genebrino, a estrutura linguística produz significação pelo fato de a língua estar estruturada como um sistema de valores. A partir desse pressuposto, ele propôs relações associativas no intuito de explicitar como os signos se relacionam entre si para formar o discurso. A propósito dessas relações Saussure diz:

As relações e as diferenças entre termos linguísticos se desenvolvem em duas esferas distintas, cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores; a oposição entre essas duas ordens faz compreender melhor a natureza de cada uma. Correspondem a duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua (SAUSSURE, 2012, p. 171).

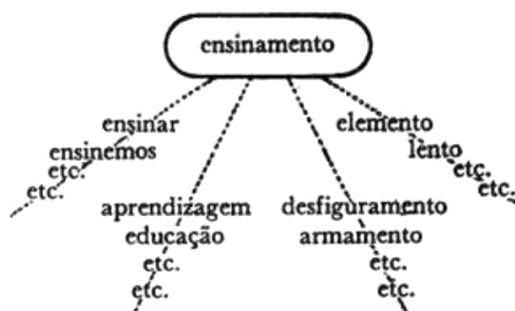
Conforme assevera Saussure (2012), existem dois eixos responsáveis por sustentar totalmente a estrutura da língua: o eixo vertical das relações de substituição (associativo/paradigmático) e o eixo horizontal, das relações de combinação (sintagmático); à vista disso, todos os elementos da língua são definidos por meio das relações que estabelecem com outros elementos e dentro do próprio sistema linguístico. O linguista suíço explica que as relações sintagmáticas ocorrem *in praesentia*, quer dizer, na cadeia linear da atividade linguística, produzindo uma sequência alinhada de elementos verbais. Já as relações associativas são realizadas *in absentia*, mentalmente (na memória), **fora do enunciado**. No instante em que elaboramos um enunciado, estamos ao mesmo tempo considerando o propósito comunicativo, o receptor da mensagem e ainda nos valem do nosso conhecimento da língua, ou seja, da nossa bagagem mnemônica de signos linguísticos. Por intermédio dessa “reserva virtual da língua” (CARVALHO, 2019 p. 110), em outros termos do eixo paradigmático, escolhemos apenas aqueles signos mais relevantes para a ocasião. Após a seleção, arrumamos

linearmente os termos para emitir a mensagem. Saussure aponta:

Os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentem algo em comum; o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações existam (SAUSSURE, 2012, p. 174).

Assim, Saussure estabelece que é impossível prever a quantidade de palavras que irão emergir da memória do indivíduo, tampouco a ordem em que elas aparecerão, uma vez que “[...] um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida [...]” (SAUSSURE, 2012, p. 175). A respeito das possibilidades associativas do sintagma trazemos a figura a seguir retirada do CLG:

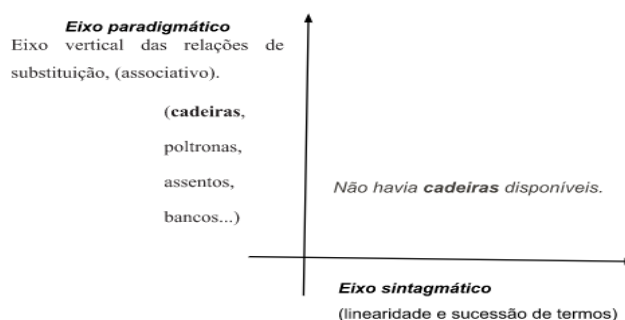
Figura 6 – Esquema das relações associativas



Fonte: SAUSSURE, 2012, p. 175.

Desse modo, o *eixo do sintagma* (horizontal) ocorre na presença de palavras numa sequência encadeada de termos inerentes à língua falada, compondo a frase: artigo, substantivo, verbo, objeto direto, etc. (sintaxe) e o *eixo do paradigma* (vertical) se baseia na conexão associativa dos termos ausentes, representada pela série mnemônica que desencadeia cada palavra provinda de um dicionário virtual da língua, do vocabulário do indivíduo (CARVALHO, 2019).

Figura 7 – Esquema dos eixos paradigmático e sintagmático



Fonte: SAUSSURE, 2012.

Por conseguinte, as cadeias sintagmáticas e associativas são prescindíveis na formulação das frases proferidas na comunicação humana, quer dizer a língua só atinge o seu objetivo comunicativo quando está atrelada ao cruzamento desses dois princípios, portanto, um não pode ser privilegiado em detrimento do outro. Esse movimento natural de escolhas, pelo indivíduo, é herdado pela sociedade em que se encontra inserido, pois como já foi aludido anteriormente, na perspectiva saussureana, o sujeito falante não possui domínio sobre a língua, pelo contrário, está na realidade subordinado ao funcionamento autônomo dela.

Em face do exposto, evocando a teoria saussureana em sintonia com o objetivo dessa pesquisa, traremos a percepção do sujeito para o mestre genebrino. Pelo fato de o sujeito estar alienado à língua ele não poderia ser caracterizado como logocêntrico. Entendemos dessa maneira que o estruturalismo saussureano nos fala de outro tipo de sujeito, aquele que estaria sujeitado ao código da língua, constituído assim na/pela linguagem.

A língua não constitui, pois, uma função do falante [...]. A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. Não falamos mais as línguas mortas, mas podemos perfeitamente assimilá-las o organismo linguístico... [...] ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la [...] (SAUSSURE, 2012, pp. 45-46).

Desse modo, diferenciando linguagem e fala, excluindo o falante, Saussure pensa o sujeito como submetido à língua, já que o sistema é autônomo, tem seu funcionamento próprio. Para ele, a linguagem “é multiforme e heteroclita [...] ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica [...]” (SAUSSURE, 2012, p. 41). Em outras palavras, para Saussure, é realizável para a linguística decerto investigar uma língua que já deixou de ser falada como um objeto de estudo. Não é exigido que ela ainda esteja viva na fala de uma comunidade, já que não necessita de um sujeito para proferi-la. No tocante à ausência de sujeito na teoria saussureana, o historiador Dosse reitera que:

[...] este (o sujeito) é explicitamente reduzido à insignificância, senão ao silêncio, pelo CLG, com a distinção essencial que Saussure estabelece entre linguagem e fala. Essa oposição encobre a distinção entre social e individual, concreto e abstrato, contingente e necessário; por essa razão, a ciência linguística deve limitar-se a ter por objeto a língua, único objeto que pode dar lugar a uma racionalização científica (DOSSE, 2007, p. 90).

Em outras palavras, para Dosse, o fato de a língua continuar existindo independentemente do sujeito/falante é um fator de negação do sujeito na teoria de Saussure. Vemos que essa negação do sujeito da enunciação, do “homem de fala”, é vista por Dosse (2007) como um elemento essencial do paradigma estruturalista, e julga ser um fardo para a linguística moderna se impor devido a suas negações de princípio e consequências. O autor

acredita que esse aspecto se deve a influência dos comparatistas alemães do século XIX, sofrida por Saussure, que na busca pela estrutura verdadeira das línguas achavam que a fala deteriorava a estrutura linguística. Considerando a reflexão de Dosse, é cabível explicar que a teoria saussureana por si só não é capaz de responder à aporia sobre o sujeito que é a força matriz de nossa fundamentação teórica. Ela só tem seu valor e sua completude de ideias quando a colocamos em diálogo com o sujeito em Lacan e todas as proposições que colocam em diálogo a linguística e a psicanálise. É nessa linha que trazemos as contribuições de Cláudia Lemos.

Com o intuito de situar o leitor no caminho percorrido por Cláudia Lemos até chegar em seu esforço de teorização do Interacionismo de Base Estruturalista, consideramos relevante trazer ao nosso texto os estudos realizados por Roman Jakobson, um linguista excepcional que trouxe contribuições valiosas ao campo da linguagem tendo como ponto de partida os estudos de Saussure.

Roman Jakobson nasceu em Moscou no ano de 1896, foi aluno do Instituto de Línguas Orientais e posteriormente concluiu o doutorado pela Universidade de Praga, sua vida acadêmica foi marcada pela inovação, confrontando os padrões estabelecidos pela época. Sofreu forte influência de estudiosos contemporâneos, como a fenomenologia de Husserl e a linguística de Saussure. Contudo, o aspecto que mais o influenciou e que se fez marcante em sua obra, foi o contato com poetas e artistas. (CAMPOS, 2015, p. 184). Em entrevista à Haroldo de Campos, em oportuna visita à Cambridge, Jakobson responde “Veja, desde minha juventude eu sempre fui muito ligado aos artistas. Khliébnikov, Maiakóvski, Maliévitch foram, foram meus amigos pessoais. Primeiro vieram os artistas, poetas e pintores, depois *les savants...*” (op.cit).

Destacamos aqui o estudo sobre a poética e a afasia de Roman Jakobson. Nosso propósito não é nos determos detalhadamente às investigações sobre afasia, entretanto, entendemos a importância dos desdobramentos dos estudos sobre esse distúrbio neurológico para a pesquisa no âmbito da linguagem humana, sua estrutura, plasticidade, assim como sua importância para metamorfosear a existência do sujeito. Portanto, o estudo de Jakobson representa a inclinação da linguística “pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução” (JAKOBSON, 2001, p. 34).

Saussure pesquisou e teorizou sobre a ciência da linguagem no princípio do século XX, ao passo que Jakobson realizou suas pesquisas relativas à linguagem e a poética a partir de 1914. Segundo Campos (2015), o olhar inovador de Jakobson sobre a “relação dialética de som

e sentido”, trouxe importante contribuição para a análise poética. Outra importante colaboração é relativa aos polos da linguagem, visto respectivamente como metáfora e metonímia, resultado dos seus estudos sobre a síndrome da afasia. O autor russo averiguou duas consequências dessa síndrome, “uma que afeta a operação de substituição, atingindo a relação de similaridade que produz a metáfora; outra que afeta a operação de combinação e a capacidade de hierarquização das unidades linguísticas” (CAMPOS, 2015, p. 190).

Jakobson (2015), salienta em seu trabalho *Dois aspectos da Linguagem e dois tipos de Afasia*, que “a desintegração do sistema fônico” é comparada inversamente ao desenvolvimento infantil de aquisição de sons da fala na infância, contudo o autor observa a precariedade das pesquisas sobre aquisições e perdas sobre as leis gerais na afasia, até aquele momento, deixando dessa maneira uma lacuna no que diz respeito à perda do sistema gramatical. É nesse cenário que ele desenvolve seus estudos, baseando-se na “herança” teórica deixada por Saussure sobre a linguagem. Podemos verificar a forte influência no trecho a seguir:

A fim de delimitar os dois modos de arranjo que descrevemos como sendo combinação e a seleção, F de Saussure estabeleceu que o primeiro “aparece *in praesentia*: baseia-se em dois ou vários termos igualmente presentes dentro de uma série efetiva”, enquanto o segundo “une os termos *in absentia* como membros de uma série mnemônica virtual (JAKOBSON, 2015, p. 50).

Conforme Dosse (2007), de maneira espetacular, Jakobson retoma a dicotomia saussureana sintagma/paradigma. Ele coloca em oposição a combinação dos signos entre si e a seleção, assim dizendo, a capacidade de se trocar um termo por outro, que faça sentido na sentença. Destarte o contexto é trivial para os casos de afásicos com deficiência na *seleção*, já que quanto maior for o número de palavras que possuam dependência com o contexto, melhor será seu desempenho verbal, logo apenas os elementos de ligação é que são preservados nesse tipo de distúrbio. Fica muito difícil para o afásico reproduzir palavras que já não tenham sido reproduzidas pelo interlocutor, sua linguagem é meramente reativa.

Em contrapartida, o caso em que o indivíduo apresenta distúrbio de contiguidade, é verificado como “um agramatismo ou caos verbal” (DOSSE, 2007, p. 100). Nesse sentido, Jakobson associa duas figuras de retórica aos dois distúrbios que são a metáfora, afetada no primeiro caso de afasia, quer dizer, no caso de prejuízo da similaridade, e a metonímia, que se torna inviável uma vez que há a perda da capacidade de contiguidade.

Um fato relevante, que será abordado em breve, é a aproximação de Roman Jakobson com Jacques Lacan, em 1950, que resulta em grandes contribuições para o estudo da linguagem

ao retomar essa diferença deslocando-a, no campo da psicanálise, para as noções de condensação e de deslocamento, com a finalidade de explicitar como o inconsciente funciona.

Jakobson (2010) explica que na *combinação*, qualquer que seja a unidade linguística, esta terá a função concomitante de vir a ser ela própria o contexto para unidades mais básicas e/ou se depara como sendo ela mesma o contexto em unidades linguísticas mais complexas. Em outras palavras, os signos são constituídos por signos que combinam com outros igualmente, estabelecendo “combinação e contextura como duas faces de uma mesma operação” (JAKOBSON, 2010, p. 49).

Com relação à *seleção*, o autor russo reitera que uma seleção entre unidades linguísticas possíveis torna possível a substituição de um pelo outro, equiparável ao primeiro numa qualidade e díspar em outro. E diz novamente: “De fato, seleção e substituição são as duas faces de uma mesma operação” (JAKOBSON, 2010, p. 49). À vista disso, os constituintes de uma mensagem proferida pelo falante, estão obrigatoriamente atrelados internamente ao código linguístico, e externamente à mensagem. E sobre a validade da comunicação ele diz:

A separação no espaço, e muitas vezes no tempo, de dois indivíduos, o remetente e o destinatário franqueada graças a uma relação interna: deve haver certa equivalência entre os símbolos utilizados pelo remetente e os que o destinatário conhece e interpreta. Sem tal equivalência, a mensagem se torna infrutífera – mesmo quando atinge o receptor, não o afeta (JAKOBSON, 2010, p. 51).

O distúrbio afásico em sua totalidade corresponde obrigatoriamente em algum prejuízo de maior ou menor ordem em uma das duas funções de seleção e substituição. “A metáfora é incompatível com o distúrbio da similaridade, e a metonímia, com o distúrbio da contiguidade” (JAKOBSON, 2010, p. 69). Quando um tema surge no discurso, o falante pode se valer de uma ou outra função, nesse sentido Jakobson acarreta um *processo metafórico*, se a escolha for por similaridade ou em *um processo metonímico* se for por contiguidade. Portanto, como na afasia, ocorre o bloqueio ou a falha de um desses dois processos fundamentais e ativos da língua, sendo estes de caráter impreterível para a linguagem, torna o estudo desse distúrbio elucidativo para os linguistas (JAKOBSON, 2010).

Assim, um afásico portador de afasia por similaridade pode reduzir, por exemplo, os termos lápis, caneta, marcador etc., na expressão “para escrever”, enquanto um afásico com prejuízo na contiguidade pode cambiar os termos “fumar um cachimbo” ou “fumar um cigarro” pela unidade linguística “fumaça”. À vista disso, Jakobson assevera que [...] “A competição entre os dois procedimentos, metonímico e metafórico, torna-se manifesta em todo processo simbólico, quer seja simbólico, quer seja social” (JAKOBSON, 2010).

Apreendemos que a atividade realizada pelos eixos metafórico e metonímico, em harmonia, caracterizam uma linguagem sem percalços, portanto, a afasia revela uma perturbação do bom funcionamento da linguagem, removendo o sujeito do lugar ilusório de dono da sua própria linguagem, provando que na realidade, estamos assujeitados a ela (MÉLO, 2010).

3.2 A constituição psicanalítica do Sujeito

Para melhor compreensão do esforço de teorização realizado por Lemos (1992) e Sônia Borges sobre aquisição da linguagem, recorreremos aos conceitos fundamentais desenvolvidos na psicanálise, como sujeito e inconsciente aqui representados por Freud e Lacan. Freud ao trazer o conceito do inconsciente, revolucionou os estudos da psique em sua época e, até hoje, sua obra causa controvérsias e debates na comunidade científica. Podemos afirmar que seu trabalho é marcado profundamente pela descoberta do inconsciente, pois até então falava-se de uma subjetividade marcada pela razão. Garcia-Roza comenta que: “O inconsciente não é o mais profundo, nem o mais instintivo, nem o mais tumultuado, nem o menos lógico, mas uma outra estrutura, diferente da consciência, mas igualmente inteligível” (GARCIA-ROZA, 1985, p. 173).

Para a psicanálise, o sujeito não nasce, ele se constitui, conforme comenta Elia (2007), ele é evidência assertiva e palpável de que é imprescindível aceitar “[...] o vetor em torno do qual se organiza o campo de atuação da psicanálise como tendo um modo de produção que não é nem inato e nem aprendido” (ELIA, 2007, p. 36), ou seja, vai pelo caminho oposto do que postula o campo da psicologia, que a personalidade é obrigatoriamente influência genética ou ambiental.

De acordo com as reformulações realizadas pelos pressupostos levantados por Lacan, a partir das bases freudianas o sujeito é o efeito da linguagem. Assim, “[...] o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem” (Elia, 2007, p. 36). Metodologicamente, dois preceitos são fundamentais para enquadrar o inconsciente freudiano conceitualmente: 1) o preceito material, uma vez que a psicanálise é um saber materialista; 2) o preceito simbólico já que a psicanálise não é uma biopsicologia, ou seja, o campo que responde igualmente a esses dois preceitos é o da linguagem. Para chegar a essa conclusão, Lacan se remete à Linguística, em especial a Ferdinand de Saussure, utilizando-se das categorias - significante e significado, que constituem o signo linguístico em que o primeiro diz respeito à imagem material acústica,

imagem sonora, porção concreta, material da linguagem humana, enquanto o segundo remete à uma ideia, um conceito. Assim, como o signo é articulado a outros formando uma cadeia para Saussure, o inconsciente na obra Lacan é um sistema de elementos estruturados em cadeias, destituído de significação, estas suscetíveis a serem produzidas pelo sujeito constituído.

Pelo menos nas sociedades modernas, a unidade celular básica, a qual se organiza como porta de entrada na ordem social é a família, cuja categoria se articula íntima e impreterivelmente com a teoria psicanalítica do sujeito e de sua constituição. Essa assertiva nos conduz a considerar a dimensão social da constituição do sujeito como essencial à constituição do sujeito do inconsciente, sem, todavia, reduzi-la a uma sociologia culturalista do sujeito (ELIA, 2007).

Nesse sentido, Lacan propõe a categoria de *Outro* para se referir ao adulto de referência para a criança, como designou Freud, mas também para o papel desempenhado por este, para aquele recém-chegado em um mundo humanizado social e culturalmente. O *Outro* é a estrutura material e simbólica, ele se diferencia da ordem social e cultural, que por sua vez é carregada de normas, princípios, juízos de valor, padrões, crenças e significações (ELIA, 2007, p. 40). Diante do exposto, a ordem do Outro que a mãe representa para o bebê, por exemplo, é uma estrutura significante e inconsciente inclusive para ela própria, traz, portanto, em si, uma complexa bagagem de elementos significativos ordenados dentro da família e na sociedade a qual as duas pertencem. A mãe é o Outro primordial, o pai é o Outro que se inscreve pela metáfora paterna.

A diferença entre uma ordem social significativa/valorativa e uma ordem significante implica também, como consequência, que esta segunda ordem seja *furada*, subtraída da dimensão que lhe daria consistência e completude. Por essa importantíssima razão, o que chega ao bebê através do Outro materno² não é um conjunto de significados a serem por ele meramente incorporados como estímulos ou fatores sociais de determinação do sujeito com os quais interagiria, a partir de sua carga genética, “na aprendizagem social” de sua subjetividade. O que chega a ele é um conjunto de marcas materiais simbólicas - significantes - introduzidas pelo Outro materno, que suscitarão no corpo do bebê um ato de resposta que se chama de sujeito (ELIA, 2007, p. 41, grifos do autor).

² O Outro materno, aqui explicitado, refere-se ao adulto responsável pela criança em seus primeiros momentos de vida, seja a mãe costumeiramente designada culturalmente, ou até mesmo pessoas da família, funcionário de um orfanato, como quando no caso de crianças abandonadas, ou seja, a referência à mãe, é um recurso didático e metodológico para exemplificar o que esta representa social e culturalmente. Portanto, ao falarmos de “mãe” e de “Outro materno”, o leitor deverá considerar o contexto supracitado.

3.2.1 Uma nova perspectiva sobre alfabetização e aquisição da escrita: Sônia Borges

Para o desenvolvimento do arcabouço teórico deste trabalho, imergimos na obra genial e propositiva de Sônia Xavier de Almeida Borges, psicanalista-membro da Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano e pedagoga com especialização, mestrado e doutorado em Psicologia da Educação. Sua tese “O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan” traz os resultados de seus estudos e da experiência de dois anos com crianças em fase inicial de alfabetização, uma tese capaz de colocar em discussão a perspectiva psicológica/cognitivista da aquisição da escrita.

Em sua pesquisa, a finalidade principal de Borges (2006) foi a promoção da imersão das crianças nos textos, abolindo todo exercício que as demandava resolução de atividades com sílabas, palavras ou frases sem nexos com os textos. Foram realizados assim momentos variados de participação coletiva e/ou individual de leitura e produção escrita de gêneros diversos como letras de música, poemas, diários, artigos de jornais, bilhetes etc. As crianças foram organizadas em grupos de até cinco, sentadas em mesinhas, onde ouviam, liam, discutiam e escreviam textos sem nenhuma intervenção da pesquisadora e da professora presentes, exceto quando era solicitada.

Segundo a autora, nas suas produções o prazer e uma responsabilidade, de modo que havia trinta crianças filhas de trabalhadores do mercado informal, de pessoas desempregadas, ou de empregados domésticos, algumas alfabetizadas e outras não, mas que, dentro dessa heterogeneidade trocaram informações e ajuda mútua.

Sônia Borges incorporou em seu quadro teórico os estudos da linguista Cláudia Lemos. A partir disso foi possível “determinar um radical deslocamento na compreensão e razão de ser dessas práticas, assim como de seus efeitos sobre o processo de aquisição da escrita” (BORGES, 2006, pp. 20-21). Incorporando os trabalhos de Cláudia Lemos (1992, 1995, 1997, 1998, 1999, 2002, 2006) nas práticas de sala de aula, o esforço das educadoras voltou-se, sobretudo, para a busca em explicar os efeitos das relações da criança com a linguagem escrita sobre a sua própria escrita. Nesse âmbito, o significante ganha um espaço importante no processo de alfabetização, em lugar do significado. Tanto o processo de escrita como o de leitura das crianças interrogaram às educadoras participantes da pesquisa, bem como aos pressupostos teóricos utilizados até então:

É impossível que a criança use a linguagem sem conhecer como está estruturada? Que grau de conhecimento linguístico é possível atribuir às crianças? Que efeitos teriam

sobre o processo de aquisição da linguagem essa ‘apropriação’ de fragmentos dos textos que circulam na sala de aula? (...) O que seria para elas escrever? Qual o estatuto da escrita? (...) Que lugar teria o uso da linguagem no processo de aquisição da escrita? (BORGES, 2006, pp. 28-29-30)

Ancorada no trabalho de Cláudia Lemos, repleto de reflexões sobre a fala da criança, sempre apoiadas em muitas evidências empíricas nas atividades desenvolvidas em sala de aula com as crianças, Sônia Borges (2006) traz uma rica contribuição para o nosso trabalho quando desloca a compreensão do plano cognitivo no processo de alfabetização/aquisição da escrita para abordar esse processo com uma questão linguística afetada pela psicanálise, onde analisa a influência da interação entre a criança/sujeito, o Outro e a própria linguagem, perpassando então pelo “sujeito do inconsciente” sobre o qual a psicanálise se debruça.

Cabe explicar que Cláudia Lemos (1995) critica o pensamento dominante de que o desenvolvimento linguístico da criança se dá tanto pelo domínio cognitivo quanto pelo domínio comunicativo e/ou social, fora da linguagem. De acordo com Borges (2006, p. 19), Lemos percebeu que há uma tendência à exclusão da “fala inicial” no não reconhecimento de que a heterogeneidade, a fragmentação e a indeterminação de suas formas são determinadas por um movimento de transformação de ordem linguística. Nesse caso, “restringe-se a atividade descritiva aos dados sobre os quais se pode, supostamente, projetar as categorias estabelecidas pelas teorias linguísticas a partir da linguagem do adulto” (2006, p. 19). Assim, as categorias seriam conhecidas e representadas para uma criança que está no início do processo de aquisição da linguagem como um centro categorizador das unidades da linguagem. Para a autora, isso dificulta o reconhecimento do papel do Outro no processo. Ainda que haja a pretensão de incluí-lo, como na teoria vygotskiana, essa perspectiva desconsidera a potencial e efetiva presença do Outro na fala da criança, bem como as questões que essa presença pode incitar para uma teoria da aquisição da linguagem.

Borges (2006) encontrou nos estudos de Lemos (1995) um caminho promissor para uma nova proposição de aquisição da linguagem, no reconhecimento da resistência da fala inicial da criança à sua descrição categorial e, conseqüentemente, à ordenação em estágios, sendo que a dependência dialógica, enunciado-interlocutor, está submetido à indeterminação das formas que comparecem na fala da criança. Em outras palavras, o enunciado do interlocutor adulto é determinado da fala da criança e da condição de sua interpretação. Tal reconhecimento teve como resultado teórico/metodológico a definição da relação dialógica, enquanto uma unidade utilizada para descrever a fala da criança.

Lemos (1996) entende o processo de “espelhamento” e “complementaridade” como característica dessa relação dialógica. Para essa compreensão, ela recorre ao estruturalismo

linguístico e a psicanálise, utilizando as noções de significante, metáfora e metonímia, por isso sua teoria pode ser definida como Interacionismo de Base Estruturalista, reunindo as contribuições da linguística ressignificada pela psicanálise. São essas noções (significante, metáfora, metonímia) que lhes possibilitam, dentro do campo da linguagem, resgatar a relação e a diferença como primitivos, o que pode sustentar uma não positividade/categorização em fases determinantes também para o sujeito, como defendido no pensamento tradicional sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo.

O estudo de Cláudia Lemos contribuiu para que Sônia Borges (2006) enxergasse de forma crítica nas teorias tradicionais sobre alfabetização o não reconhecimento da natureza linguística da alfabetização, sendo a aquisição da escrita reduzida à hipotética construção de uma representação perceptual-cognitiva sobre as relações entre oralidade e escrita, restando ainda ao Outro pouco ou nenhum lugar na escrita da criança. Lemos lhe possibilitou uma abertura a novas possibilidades teóricas e metodológicas, agora lançando olhar à escrita inicial da criança, ao papel do Outro e ao processo de alfabetização por inteiro, na perspectiva de que não se pode reduzir a aquisição da linguagem escrita a um processo de aprendizagem determinante. Houve, então, para Borges (2006, p. 21) “um deslocamento do conjunto dos pressupostos teóricos” sobre os quais sua experiência se fundamentava. A partir dessa abertura, o seu esforço em sala de aula “tornou-se sobretudo o de descrever os efeitos da intensificação das relações da criança com a linguagem-escrita-sobre a sua própria”, ou seja, “o efeito da linguagem sobre a própria linguagem” como diz Lemos (1995, p. 127).

Metodologicamente, Borges (2006) buscou criar momentos em que as crianças estivessem livres da obrigatoriedade da representação determinada em sala de aula de significados supostamente provindos de no seu pensamento, no contexto, ou que, de forma prévia, definissem as relações entre as linguagens oral e escrita. De acordo com a autora, depositar no texto a possibilidade de produtividade (leitura e produção) em relação à aquisição da escrita das crianças é colocar o trabalho do significante em primeiro lugar. Nas produções das crianças, páginas inteiras foram preenchidas de letras dispostas de forma bastante curiosas, encadeando-se em combinatórias que obedeciam a algum critério de regularidades, sendo possível à pesquisadora notar um movimento contínuo de composição e decomposição na escrita. Borges (notou que mesmo que as letras não formassem palavras ou textos de acordo com o padrão da língua portuguesa, havia uma sistematicidade, o que a levou a questionar: de onde surgiria esta estranha sistematicidade? Como e a partir de quais critérios ela pode ser interpretada? Seriam critérios? Teriam as crianças adotado as letras do papel para dispor assim?

É importante esclarecer que Borges não afirma que as teorias psicológicas sobre a alfabetização ignoram a existência de certa regularidade na escrita inicial das crianças, até porque Ferrero (1987; 1990) considera essa existência. Todavia, Ferrero (1987; 1990) explica que certa regularidade é ocasionada pela necessidade que a criança pode ter de usar critérios formais para escrever. Já Lemos (1995) lhe possibilitou olhar para essa escrita inicial e inquietar-se, compreendendo que há algo a ser descoberto.

Nas produções das crianças não alfabetizadas Rãimora, Palloma e Wianney, Borges (2006, p. 127) percebe combinatórias de letras diferentes das que são produzidas em salas de aulas tradicionais, onde a aquisição da base alfabética é colocada como primordial e onde, a partir de uma ótica construtivista, a escrita inicial não causa estranhamento por ser considerada uma “pré-história” da escrita, uma escrita pré-escolar.

Muito embora reconheça o relevante papel de Vygotsky e Ferrero por considerar a existência de uma escrita prévia, apresentando-a na gênese da alfabetização, Borges critica o seu não reconhecimento do valor linguístico-textual, já que não lhe é concedido o estatuto de escrita, ficando esse estatuto sempre reservado às unidades gráficas fonetizadas. Distanciando-se dessa perspectiva, é o estranhamento estimulado pelas formas não categorizáveis e heterogêneas da escrita inicial das crianças que levam ao surgimento de novas hipóteses sobre a aquisição da linguagem. Ela explica:

À medida que nos tornamos mais sensíveis a essa escrita inicial, foi-os possível perceber – antes olhávamos, mas não percebíamos – um jogo de estruturas complexas: as letras aglutinam-se em blocos que se repetem, embora com variações (A); esses blocos organizam-se como em sintagmas com ares de frases (B) e esses “sintagmas”, por sua vez, estão dispostos em estruturas paralelísticas (C). Seria possível considerar essa variedade de combinatórias, esse jogo de letras, uma consequência da intensificação das relações das crianças com os textos? (BORGES, 2006, p. 129).

Borges (2006) elabora, então, a hipótese de que as formas apresentadas nas produções de escrita inicial das crianças implicam uma ordem, não aquela que regula a escrita constituída, mas a que é regida pelas leis do significante. É nesse ponto que ela retorna a Claudia Lemos em suas considerações sobre a necessidade do aprofundamento teórico na Linguística, ressignificada pela Psicanálise. Utiliza, para tanto, a metáfora do bloco mágico de Freud que explica a percepção como um traço, um “feixe de representações”, que para Lacan (1991), é nada menos do que o “significante”. Através dessa metáfora, a memória pode ser compreendida como processo de transcrição e retranscrição de traços que não obedece ao tempo e ao espaço, mas obedece às leis de funcionamento da linguagem que também regem o inconsciente. Isso quer dizer que as estruturas notadas nas produções das crianças não são meramente registros que resultam de uma memória psicológica das unidades regulamentadas da escrita, são na

verdade a sua interpretação sobre a escrita. Nessa perspectiva, Borges (ibid) nos convida a refletir sobre a posição de Saussure ao afirmar que o essencial da língua é estranho a sua substância, fazendo-nos compreender que a apreensão perceptual-cognitiva, pela criança, a partir de sua suposta essência (letras, sílabas, palavras etc.) é impossível. Por isso, o aprofundamento sobre o funcionamento da língua agrega às teorias sobre aquisição da escrita, pois substituem a sua redução a dualidade oralidade/escrita pela relação triádica oralidade/escrita/língua.

Trazemos um exemplo interessante para a compreensão do significante no processo de aquisição da escrita. Em uma das produções das crianças, Borges (2006) sublinha a presença de um significante que emergiu pela primeira vez em um bilhete de despedida para uma professora. O significante é: “que jamais esquecerei”. Ele ressurgiu em variações na escrita da criança para se referir a relação de amor entre personagens de uma outra história. A autora explica que esse significante vem de um contexto discursivo, todavia, como outros fragmentos ele entra como fator de constituição da escrita da criança, possibilitando a ressignificação de unidades que já foram escritas e novas relações. Os significantes só são possíveis pelo papel desempenhado pelo Outro que é o do discurso oral e escrito.

O jogo das letras na escrita das crianças, constituindo pseudo-palavras, pseudo-frases etc., pode ser visto como efeito da inscrição dos discursos do Outro, representado na sala de aula pelos discursos orais e textos-matriz, em seus "extratos de memória". Considerá-lo assim significa reconhecer, com Freud (1987), que a memória é um "aparelho de linguagem" e que, como tal, constrói-se na relação com outro "aparelho de linguagem" [...] (BORGES, 2006, p. 147).

Para ter acesso à língua escrita a criança precisa do “outro-discurso”, papel assumido de certa forma pelo(a) professor(a). Conforme Borges (2006, p. 149), no processo de interpretação da criança de sua escrita como sendo uma escrita, a professora teve um papel crucial. A criança lhe atribuía um “lugar de suposto saber [...] Cabia a ela definir o que era e o que não era escrita, mediante discursos orais e, sobretudo, permitindo que a criança participasse de suas práticas de leitura e escrita”. Para Lemos (1998), isso não coloca a criança em uma posição de mera espectadora, mas trata-se da sua participação nas situações em que as práticas discursivas orais possibilitam a atribuição de sentido à escrita. Nessa perspectiva, a relação da criança com a escrita se dá então na prática discursiva.

O pensamento da autora corrobora com o pensamento freiriano quando reflete que a alfabetização diz respeito a uma inserção integral do sujeito na linguagem, sendo que o mundo é representado pelas crianças através da sua relação com o Outro, que desempenha o papel dos discursos oral e escrito tornando possíveis os significantes. Nesse sentido, ela considera

importante ter como eixo condutor a *noção de representação* oriunda da filosofia. Portanto, buscou no campo da Linguística os autores Saussure e Jakobson e no campo da Filosofia e da Psicanálise Derrida e Lacan:

Acreditar no poder da linguagem e na existência de redes simbólicas de discursos sociais nos permite considerar que há não uma justaposição caótica de animais humanos em interação, mas algo como sociedades e histórias passíveis, por isto mesmo de transformação. (Borges, 2006, p. 15)

Dessa forma, compreende-se que a aquisição da linguagem escrita e oral estão embasadas na constituição do sujeito em processo de interação com seus pares. Borges (2006) e Lemos (2002) oferecem uma possibilidade de compreensão da posição do *Outro* no processo da alfabetização.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os critérios metodológicos utilizados na pesquisa para obtenção de dados, bem como os resultados encontrados. A pesquisa buscou responder ao seguinte problema: Que concepções de sujeito e de alfabetização estão presentes em trabalhos acadêmicos de Programas de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, enquadrados em linhas de pesquisas que abordam a aquisição da linguagem escrita, com enfoque em crianças frequentadoras dos anos iniciais de escolarização?

4.1 Estratégia de busca

O Corpus desta pesquisa foi constituído a partir de um levantamento de teses e dissertações, realizadas na área da Ciências da Linguagem, levando em consideração os trabalhos sobre Alfabetização nos primeiros anos de escolarização. Para tanto, este capítulo foi elaborado a partir da investigação e análise de todos os trabalhos publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com o tema em questão. Foram selecionadas teses e dissertações publicadas nos últimos 10 anos – 2011 a 2021, de programas de Mestrado e Doutorado dos Cursos de Letras e de Linguísticas e Linguagem que tratam da alfabetização. Escolhemos esse recorte por se tratar de um período mais recente, considerando também que em um intervalo de 10 anos espera-se que tenham ocorrido inovações, portanto, abrindo brecha para que consigamos analisar as mudanças e as permanências.

Optou-se por analisar, nesta dissertação, trabalhos acadêmicos em formato digital, primeiramente, por se entender que a presença dos trabalhos na internet permite uma democratização do conhecimento e o amplo acesso a esses trabalhos, e, em segundo lugar, por nos encontrarmos em um momento delicado de pandemia, devido ao vírus da COVID-19. Para tanto, acessou-se o Catálogo de Dissertações e Teses - BDTD (<https://bdttd.ibict.br/vufind/>)³ e inseriu-se em sua ferramenta de busca os termos “alfabetização” e “aquisição da linguagem”, “aquisição da escrita”, nesta ordem.

³ “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação”. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/Content/whatIs> Acesso em: 20 jul. 2022.

O referido levantamento foi guiado pela busca dos termos, conforme propõe Branski (2000). O autor explica que, quando os termos pesquisados estão entre aspas, a ferramenta de busca procura apenas pela sequência sintática que se encontra dentro das aspas. Isso também permite que o sistema compreenda que a busca deve conter todos os elementos na ordem redigida, de forma que, ao pesquisar por “aquisição da linguagem”, não foram buscados resultados contendo apenas a palavra “aquisição”, contendo somente a palavra “linguagem” ou ambas as palavras contendo outros elementos entre elas, mas os termos em sua completude, aproximando-se o máximo possível dos conceitos investigados.

Uma das estratégias de investigação foi a utilização dos *operadores booleanos*, mecanismos de busca elaborados pelo matemático inglês George Boole, feito a partir de componentes lógicos de um sistema algébrico. Eles funcionam como palavras que informam ao sistema de busca as possibilidades de combinação dos termos de uma determinada pesquisa como: E / OU. Esses operadores geram um resultado que permite o acesso às variações após a letra que o precede, potencializando o filtro da busca, ampliando dessa maneira os dados coletados. Na prática, utilizamos os termos “aquisição da linguagem E sujeito”; “aquisição da escrita E sujeito”; “aquisição da linguagem OU sujeito”; “aquisição da escrita OU sujeito” e, finalmente, “alfabetização E sujeito” e “alfabetização OU sujeito”. Ao utilizarmos a conjunção “E”, obtivemos os trabalhos que contêm os dois termos, já ao nos valermos da palavra “OU” o resultado obtido foram os trabalhos que podem conter ou um termo, ou o outro, ou ainda ambos novamente. Portanto, o booleano E foi mais significativo na busca, pois nos levou aos trabalhos mais inovadores no campo da lingüística dialogando com a psicanálise como será explanado no tópico de interpretação dos resultados.

Na coleta de dados e geração de resultados para análise, utilizamos a triangulação combinando os métodos quantitativo e qualitativo. A pesquisa quantitativa estuda um determinado fenômeno através da coleta de dados numéricos a partir de tabulação e representação em tabelas ou gráficos (MARTINS JÚNIOR, 2018). E a pesquisa qualitativa busca compreender, descrever e explicar os fenômenos. Utilizamos o método quantitativo na perspectiva da definição de variáveis e o método qualitativo na observação documental, fazendo uma combinação dos dois. Ambos os métodos são diferentes, mas não se excluem mutuamente. A sua combinação contribui para um maior aprofundamento do objeto e fenômeno ou fenômenos estudados. A triangulação permite fazer ligações entre os resultados encontrados por diferentes analogias, comparações, interpretações e deixar os resultados mais compreensíveis (SANTOS et al. 2020).

4.1.1 Critério de Inclusão e Exclusão dos Materiais

Foram selecionados os materiais que trabalharam a aquisição da linguagem escrita/alfabetização. Sendo assim, os dados expostos na sequência são apenas os trabalhos que estão relacionados com as entradas “aquisição da linguagem E sujeito”; “aquisição da escrita E sujeito”; “aquisição da linguagem OU sujeito”; “aquisição da escrita OU sujeito” e, finalmente, “alfabetização E sujeito” e “alfabetização OU sujeito”.

5 RESULTADOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

A análise dos resultados e sua interpretação orientou-se pelas contribuições sobre a *Análise de Conteúdo* postulada por Bardin (2011). A *Análise de Conteúdo* é uma técnica de análise de dados qualitativos e quantitativos muito utilizada. Com frequência, o livro *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (2011) é citado como uma referência a este tipo de técnica. Nesse âmbito, foram comparadas as teses e dissertações acerca do tema com a bibliografia pesquisada, a fim de responder ao problema da pesquisa. A análise de conteúdo apresentada nesses resultados seguiu a estrutura, proposta por Bardin, de três passos, que engloba: a pré-análise, momento em que ocorre a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Em nossa pré-análise, foi realizada a organização dos dados para a análise de conteúdo de informações contidas nas teses e dissertações. Após a escolha das teses e dissertações, foi iniciada a segunda etapa da análise com a exploração do material para a categorização dos assuntos pesquisados. Na última etapa, os dados foram tabulados e, após isso, seguimos com a interpretação dos resultados, com uma análise quantitativa de conteúdo.

Ao pesquisarmos primeiramente o termo “alfabetização”, foram encontrados 2.940 resultados, o descritor “aquisição da escrita” gerou 868 trabalhos acadêmicos, e o termo “aquisição da linguagem” obteve 422 no total. Utilizamos o recurso do site da BBTD de busca avançada, onde é possível inserir dois campos de busca de uma única vez, para inserirmos os termos “aquisição da linguagem E sujeito”, “aquisição da linguagem OU sujeito”, gerando um resultado de 357 trabalhos. Repetimos o procedimento com os descritores aquisição da escrita OU sujeito”, aquisição da escrita E sujeito” que nos retornou um total de 238 produções acadêmicas. E, finalmente, com os termos “alfabetização E sujeito” e “alfabetização OU sujeito” obtivemos o somatório de 736 trabalhos. Nesses últimos resultados, optamos por não colocar aspas nos termos, pois percebemos que estava gerando erros. A tabela 1 demonstra o total de trabalhos gerados pelas buscas.

Tabela 1 – Resultado geral

DESCRITORES	FREQUÊNCIA
Alfabetização	2.940
aquisição da escrita	868
aquisição da linguagem	422

alfabetização <u>E</u> sujeito; alfabetização <u>OU</u> sujeito	736
aquisição da linguagem <u>E</u> sujeito”, a aquisição da linguagem <u>OU</u> sujeito”	357
aquisição da escrita <u>OU</u> sujeito”, aquisição da escrita <u>E</u> sujeito”	238
TOTAL	5.561

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir desse primeiro levantamento quantitativo, o próximo passo metodológico foi refinar os resultados, utilizando como critério de inclusão os estudos pertencentes a programas de pós-graduação em Ciência da Linguagem e Linguística que foram publicados nos últimos 10 anos, no intervalo temporal entre 2011 e 2021. A tabela 2 apresenta os resultados dessa busca.

Tabela 2 – Resultado de busca refinada

DESCRITORES	FREQUÊNCIA
alfabetização	70
aquisição da escrita	86
aquisição da linguagem	91
alfabetização <u>E</u> sujeito/alfabetização <u>OU</u> sujeito	28
aquisição da linguagem <u>E</u> sujeito/aquisição da linguagem <u>OU</u> sujeito	68
aquisição da escrita <u>OU</u> sujeito/aquisição da escrita <u>E</u> sujeito	36
TOTAL	311

Fonte: Dados da pesquisa.

Comparando a tabela 1 com a tabela 2 é notória, especialmente olhando para o descritor de alfabetização, que há uma queda de 2.940 para 70 trabalhos. Sabendo que a tabela 2 diz respeito à busca somente pelos trabalhos de programas de pós-graduação em Linguística e Ciência da Linguagem, partindo do objetivo da pesquisa e do recorte temporal de 10 anos, é possível detectar que há poucos trabalhos com o tema alfabetização nessa área, o que corrobora com a nossa hipótese inicial sobre essa carência. Quando focamos o olhar somente para a tabela

2, outra informação interessante é que os descritores “alfabetização E sujeito/alfabetização OU sujeito” e “aquisição da linguagem E sujeito/aquisição da linguagem OU sujeito” foram os que apresentaram menor ocorrência, enquanto aqueles que abordam os temas em separado do conceito de “sujeito” apresentaram um número bem maior. Esse dado, por sua vez, revela-nos que dos poucos trabalhos que abordam alfabetização na área de Linguística e Ciência da Linguagem, nem todos adotam a concepção de sujeito, acendendo um questionamento importante a ser discutido no tópico posterior: Tendo este trabalho a compreensão, à luz de Lacan, de que o sujeito é aquele que se constitui na relação com o Outro através da linguagem, como tratar da alfabetização sem falar do sujeito que se constitui nesse processo?

Assim, para chegar mais próximo de nosso objeto de pesquisa foi necessário mais um mecanismo de garimpo. Separamos somente os materiais encontrados a partir dos descritores “alfabetização E sujeito/alfabetização OU sujeito”, “aquisição da linguagem E sujeito/aquisição da linguagem OU sujeito”, aquisição da escrita OU sujeito/aquisição da escrita E sujeito.

Esses materiais foram então listados em uma Planilha Excel e, como pré-análise, foi feita a leitura do resumo e embasamento teórico de cada um, definindo aqueles que tratavam de alfabetização entre o período da educação infantil e séries iniciais, sendo descartados, por exemplo, trabalhos que tratavam da alfabetização de jovens e adultos, alfabetização de crianças com alguma deficiência ou distúrbio de aprendizagem, aquisição da linguagem oral, dentre outros.

Chegamos, pois, ao resultado de 38 trabalhos dentro dos nossos critérios de pesquisa, apresentados no quadro 1 a seguir, onde consta para cada pesquisa o ano de publicação (considerando o recorte temporal da pesquisa⁴), a instituição onde se localiza o Programa de Pós-graduação (considerando a escolha pela área da Linguística e Ciência da Linguagem), o tipo de trabalho (Dissertação - D; Tese - T), o nome do(a) autor(a) e o título do trabalho.

Quadro 1 – Resultado de busca refinada

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	AUTOR(A)	TÍTULO
1	2010	PUC-RS	D	Gracielle Tamiosso Nazari	Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil - 1991 até 2009

⁴ O leitor pode se deparar com o ano de 2010 na tabela e entender que não se encaixa com nosso recorte temporal. Entretanto, isso se deve a uma variação da BDTD, pois alguns trabalhos são concluídos em um ano e defendidos em outro. Partindo disso, podemos considerar o único trabalho em que consta 2010 como estando dentro do nosso recorte temporal.

2	2011	PUC-RS	D	Liliana Fraga Dos Santos	Consciência fonológica e aquisição da língua escrita: conhecimentos linguísticos na prática
3	2011	UNICAMP	D	Patrícia Nogueira da Silva	Silenciamento de singularidades: oralidade e incidências sobre o aluno
4	2011	PUC-SP	D	Vera Lucia Pires	Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela “ordem própria da língua”
5	2011	UFPB	T	Mônica de Lourdes Neves Santana	Uma abordagem sociocognitiva da construção do conhecimento na aula de Alfabetização
6	2012	UFSCAR	D	Kelly Cristina Bognar Sacoman	Eventos de produção de textos em sala de aula: em busca do primado da palavra outra
7	2012	UNICAP	D	Natasha Ferraz Canto Pessoa	Letramento: A leitura inferencial dos gêneros numa perspectiva sócio interacionista
8	2012	UNICAMP	T	Luciana Lessa Rodrigues	A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil
9	2012	PUC-SP	T	Fabiana Regiani da Costa	Frente o lápis e o papel: uma discussão sobre a instituição da posição leitor
10	2013	UFPB	D	Andrea Tôrres Vilar de Farias	O discurso e prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura
11	2013	UNICAMP	T	Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa	Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações.
12	2013	UNICAP	D	Mércia Irabel Soares	Incidências do sujeito do inconsciente em produções escritas de crianças
13	2013	UNICAP	D	Esther Cavalcanti de Albuquerque	As habilidades fonológicas e o processo de aquisição de escrita:

					um estudo entre professores do 1º ano do ensino fundamental
14	2014	UNICAP	D	Anabelle Veloso de Melo Vieira	Consciência fonológica e alfabetização: uma análise dos exercícios propostos nos livros didáticos
15	2014	UFSCAR	D	Ariane Ranzani	A formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento
16	2014	UFSCAR	D	Wuendy Fernanda Cardili	A palavra do outro ouvida e respondida: uma compreensão enunciativa sobre a atividade de recontar histórias nas séries iniciais
17	2014	UFSCAR	D	Jefferson Santos de Araújo	Oralidade e letramento no primeiro ano do ensino fundamental: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula
18	2014	UEPB	D	Maria Zuleide Abrantes Soares	A prática avaliativa na produção textual dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental
19	2015	UEPB	D	Rosemary Gomes Macêdo	Atividades complementares para o desenvolvimento da escrita alfabética com alunos do 2º ano em estágio pré-silábico
20	2015	UEPB	D	Simone Veríssimo de Souza	A relação entre oralidade escrita e suas implicações no processo de alfabetização
21	2015	UNISINOS	D	Silvana Corrêa Vieira de León	Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)
22	2015	UNISINOS	D	Cleia Maria Lima Azevedo	“A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento”: língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia
23	2015	UNISINOS	D	Clarice Maria Reis Godinho	Histórias de letramento e concepções de leitura de alunas do curso de pedagogia de uma

					universidade pública do nordeste brasileiro
24	2015	UFRN	D	Gibson Nascimento de Azevedo	O desenvolvimento da competência leitora e as concepções de ensino-aprendizagem da leitura: um estudo com crianças do projeto Acerta na rede pública de NATAL – RN
25	2015	PUC-SP	T	Vera Lucia Pires	Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais
26	2015	UNISINOS	T	Letícia Bello Staudt	Eu não sei falar direito, então eu erro a palavra: problematizando os desvios fonológicos no processo de alfabetização escolar
27	2015	PUC-RS	T	Clarice Lehnen Wolff	Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização
28	2016	UEPB	D	Rosemare Vieira Gomes	Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): ressignificando a alfabetização?
29	2016	UFSCAR	D	Brennda Valéria do Rosário	O projeto de letramento como alternativa para uma aprendizagem significativa no primeiro ano do ensino fundamental
30	2016	UNICAP	D	Ana Karla Lemos Byron Lima	Dificuldades na escrita da criança: levantamento de questões
31	2017	UEPB	D	Joseane Azevedo Oliveira Santos	Nas entrelinhas da Segmentação de palavras: juntar ou separar?
32	2017	UEPB	D	Teresinha Alves Fernandes	Práticas para aquisição da proficiência na escrita em relatos de professores do ciclo de alfabetização
33	2018	UEPG	D	Simone Bueno Onieski	Concepção de alfabetização em documentos que se referem às

					salas de apoio à aprendizagem de língua portuguesa (SEED/PR)
34	2018	UFPB	T	Cícero Gabriel dos Santos	A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização
35	2018	UFPB	T	Maria Aparecida Afonso	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores
36	2018	UFRN	D	Daniele da Silva Martins	As representações de alfabetização e letramento por professores do ensino fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro
37	2019	UTFPR	D	Jahyr de Almeida Pinto Júnior	A elaboração didática a partir de projetos de letramento: diferentes percursos no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita
38	2019	UEPG	D	Letícia Do Nascimento Schavarem	Movimentos De Subjetivação Da Criança Na Aquisição Da Escrita: Uma Discussão Voltada Às Rasuras

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda na pré-análise, observamos a frequência de trabalho por instituição de pesquisa, tipo de trabalho e por ano de publicação, para compreender quais universidades, tipos e anos apresentam maior frequência e quais informações complementares esses dados podem trazer dentro de nossa problematização. Para tanto, utilizamos as tabelas 3 e 4 e o gráfico 5.

Tabela 3 – Quantitativo de trabalhos por instituição de pesquisa

INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA
UEPG	2
UFPB	10
PUC-SP	3
PUC-RS	3
UNICAP	5
UTFPR	1

UFRN	2
UFSCAR	5
UNISINOS	4
UNICAMP	3
TOTAL	38

Fonte: Dados da pesquisa.

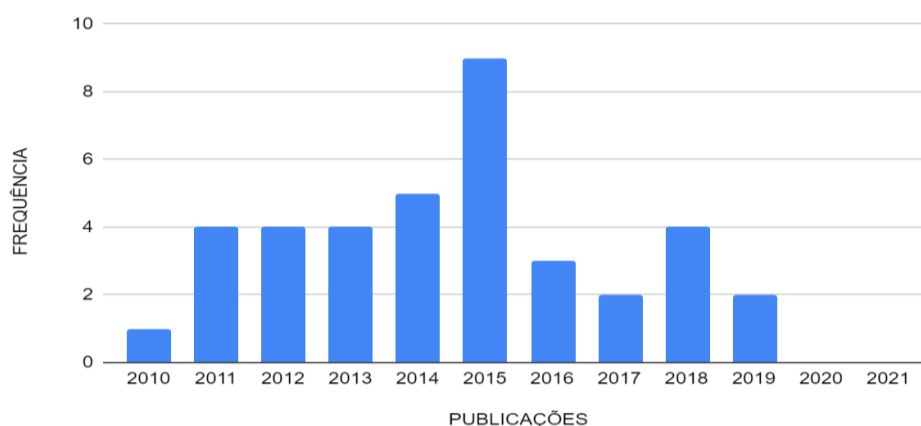
É possível observar na tabela 3 que a instituição com maior frequência de trabalhos inseridos em nossos critérios foi a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com 10 trabalhos. Cruzando esses dados com a observação documental a respeito das linhas de pesquisa/área de concentração e orientadores(as), vemos que a maior ocorrência de publicações dessa instituição representa uma tendência temática do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, sendo 3 dos 10 trabalhos orientados pela mesma pessoa, Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa. Essa tendência será melhor interpretada no tópico posterior.

Tabela 4 – Quantitativo de trabalhos por tipo (dissertação ou tese)

TIPO	FREQUÊNCIA
Dissertação	29
Tese	9
TOTAL	38

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 4 mostra a predominância de dissertações (29) e o reduzido número de teses (9), uma diferença considerável que pode representar um menor interesse dos programas de doutorado e a não continuidade dos trabalhos. Sabemos que a procura pelo doutoramento e a urdidura de um novo projeto de pesquisa surgem a partir de novos problemas e de novas necessidades de investigação científica, portanto, uma das hipóteses possíveis é a de que se a frequência de teses foi menor do que a de dissertações é porque o surgimento de novas hipóteses também o foram.

Gráfico 1 – Frequência anual de publicações dos trabalhos

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos o gráfico 1, é notório o pico de publicações entre 2011 e 2015 e uma brusca redução a partir de 2019, de modo que não houve nenhuma publicação nos anos de 2020 e de 2021. Cruzando o pico com a investigação documental dos trabalhos ele pode ser explicado pela tendência gerada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) que resultou em formações para profissionais da Educação nesse mesmo período, abrindo portas para o interesse de pesquisa, em especial, para o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da UFPB por ser voltado para o mestrado profissional. A motivação para a diminuição de publicações a partir de 2019 pode ser hipoteticamente explicada por dois fatores: o primeiro é a crise econômica, social e política do Brasil que tem efeitos diretos no ensino e na pesquisa e o segundo é a pandemia da Covid-19, pela necessidade do isolamento social, das mortes, medo e incertezas que interferiram não somente no funcionamento das instituições, mas também nas relações e na saúde mental.

É certo que a pré-análise nos dá pistas importantes, entretanto, é preciso ir além. Para uma análise mais aprofundada de cada um desses trabalhos, fizemos uma classificação lógica agrupando os trabalhos de acordo com as concepções e as categorias que trabalhamos para uma análise mais minuciosa. Organizamos, então, nossa análise em duas unidades: Unidade 1 - concepção de alfabetização; Unidade 2 - concepção de sujeito. Partimos da premissa de que o arcabouço teórico pertencente à concepção de alfabetização é diferente da concepção de sujeito, pois não seria compatível, por exemplo, existir um sujeito do inconsciente em um trabalho que defendesse uma concepção de alfabetização derivada de teorias psicológicas ou sociais, na medida em que há um distanciamento entre estas. O fato de colocarmos as concepções de alfabetização e de sujeito como unidades de análises diferentes não impossibilitou intersecções entre ambas ao cruzarmos trabalhos, pelo menos no que diz respeito às categorias de

construtivismo, sujeito epistêmico, sujeito sócio-histórico-cultural. Nos subtópicos a seguir apresentamos as duas unidades de análise e suas respectivas categorias.

5.1 Unidade de análise 1: concepção de alfabetização

Na unidade de análise “concepção de alfabetização”, encontramos 4 divisões, são elas: a) construtivismo/construtivismo e fonologia; b) Sociointeracionismo; c) Interacionismo de Base Estruturalista; d) Sociocognitivo. Essas divisões foram definidas levando em consideração a fundamentação teórica dos trabalhos selecionados. Vale explicar que conforme nossa fundamentação teórica, inicialmente, a fonologia seria uma categoria da concepção de alfabetização, todavia, através da análise documental percebemos que esta é tratada mais como uma faceta da língua que deve ser explorada para auxiliar no processo da alfabetização, sendo fortemente utilizada pelos autores que adotam a concepção construtivista. Por isso, a fonologia foi colocada na categoria do construtivismo (a). Sem mais, tomando como base todas essas categorias separadas por itens, os trabalhos foram agrupados em quadros contendo autor, título, tipo, ano e instituição, informações que contemplam as escolhas e recortes referentes ao nosso objeto de pesquisa.

a) construtivismo/construtivismo e fonologia

Para o *Construtivismo*, foram selecionados os trabalhos que se fundamentam na teoria da construção do conhecimento, disseminada por Emília Ferreiro, discípula de Piaget que desenvolveu a compreensão da psicogênese da língua escrita. Lembra-se que a pesquisadora abriu uma discussão acerca do processo de aprendizagem, onde a criança passa a ser vista como um sujeito cognoscente. Apresentamos a seguir o quadro composto por esses trabalhos:

Quadro 2 – Trabalhos que abordam o Construtivismo

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Simone Bueno Onieski	Concepção de alfabetização em documentos que se referem às salas de apoio à aprendizagem de língua portuguesa (SEED/PR).	D	2018	UEPG
Joseane Azevedo Oliveira Santos	Nas entrelinhas da segmentação de palavras: juntar ou separar?	D	2017	UFPB

Teresinha Alves Fernandes	Práticas para aquisição da proficiência na escrita em relatos de professores do ciclo de alfabetização	D	2017	UFPB
Rosemare Vieira Gomes	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): ressignificando a alfabetização?	D	2016	UFPB
Rosemary Gomes Macêdo	Atividades complementares para o desenvolvimento da escrita alfabética com alunos do 2º ano em estágio pré-silábico	D	2015	UFPB
Simone Veríssimo de Souza	A relação entre oralidade escrita e suas implicações no processo de alfabetização	D	2015	UFPB
Gracielle Tamiosso Nazari	Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil - 1991 até 2009	D	2010	PUC-RS
Liliana Fraga Dos Santos	Consciência fonológica e aquisição da língua escrita: conhecimentos linguísticos na prática	D	2011	PUC-RS
Anabelle Veloso de Melo Vieira	Consciência fonológica e alfabetização: uma análise dos exercícios propostos nos livros didáticos.	D	2014	UNICAP

Fonte: Dados da pesquisa.

Em algumas passagens desses trabalhos foi possível visualizar a fundamentação construtivista sobre alfabetização na prática. Exemplificamos aqui trechos que consideramos expressivos. Onieski (2018, p. 109), ao analisar documentos das salas de apoio de Língua Portuguesa, avalia positivamente o fato de não haver restrição ao critério de ortografia em uma das fichas analisadas, pois compreende que “os ‘erros’ cometidos pelo alfabetizando são indicadores do processo através do qual ele está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e o ortográfico”, sendo importante, pois, considerar o processo de aprendizagem. Esse instrumento poderia então, nessa concepção ser utilizado como diagnóstico do processo de aprendizagem para possíveis intervenções, considerando o pensamento construtivista. Gomes (2016, p. 85), ao pesquisar sobre a aplicação do PNAIC em uma escola, obtém como resultado a discussão em torno da não efetividade dessa aplicação, onde sua fundamentação construtivista é expressa quando para ela a efetividade seria um resultado de uma melhor compreensão das teorias que embasam o Pacto, como a construtivista. Ela conclui

como emergente que a comunidade escolar, especialmente professores(as) dominem os “[...] conteúdos apresentados no material didático específico do Pacto, relacionado ao SEA e suas relações fonológicas”. Por falar em relações fonológicas, Vieira (2014) aponta a necessidade de um “treino de consciência fonológica” ao se trabalhar livros didáticos na fase da alfabetização. Compreendemos a expressão adotada pela autora “treino” como tendo um pano de fundo construtivista.

b) **Sociointeracionismo**

No caso do Sociointeracionismo, a fundamentação está voltada para o principal representante, Vygotsky, que tem como foco da sua obra a interação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ele destaca “[...] a importância da aprendizagem propiciada pelo contexto social, cultural e escolar para que o desenvolvimento da criança avance” (SOARES, 2021, p. 51). Sua teoria é denominada de Psicologia Sociocultural ou Histórico-Cultural, cujos pressupostos teóricos legitimam a criança como sujeito produtor de linguagem. Vejamos os trabalhos desta categoria no quadro:

Quadro 3 – Trabalhos que abordam o Sociointeracionismo

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Jahyr de Almeida Pinto Júnior	A elaboração didática a partir de projetos de letramento: diferentes percursos no processo de ensino- aprendizagem de leitura e escrita	D	2019	UTFPR
Cícero Gabriel dos Santos	A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização.	T	2018	UFPB
Maria Aparecida Afonso	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores	T	2018	UFPB
Daniele da Silva Martins	As representações de alfabetização e letramento por Professores do Ensino Fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro	D	2018	UFRN
Brennda Valéria do Rosário	O projeto de letramento como alternativa para uma aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental	D	2016	UFSCAR

Silvana Corrêa Vieira de León	Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)	D	2015	UNISINOS
Cleia Maria Lima Azevedo	“A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento”: língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia	D	2015	UNISINOS
Clarice Maria Reis Godinho	Histórias de letramento e concepções de leitura de alunas do curso de pedagogia de uma universidade pública do Nordeste brasileiro.	D	2015	UNISSINOS
Gibson Nascimento de Azevedo	O desenvolvimento da competência leitora e as concepções de ensino-aprendizagem da leitura: um estudo com crianças do projeto Acerta na rede pública de NATAL – RN	D	2015	UFRN
Ariane Ranzani	A formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento.	D	2014	UFSCAR
Wuendy Fernanda Cardili	A palavra do outro ouvida e respondida: uma compreensão enunciativa sobre a atividade de recontar histórias nas séries iniciais	D	2014	UFSCAR
Maria Zuleide Abrantes Soares	A prática avaliativa na produção textual dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental	D	2014	UFPB
Jefferson Santos de Araújo	Oralidade e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula	D	2014	UFSCAR
Andrea Tôrres Vilar de Farias	O discurso e prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura	D	2013	UFPB
Kelly Cristina Bognar Sacoman	Eventos de produção de textos em sala de aula: em busca do primado da palavra outra	D	2012	UFSCAR
Natasha Ferraz Canto Pessoa	Letramento: A leitura inferencial dos gêneros numa perspectiva sociointeracionista	D	2012	UNICAP
Luciana Lessa Rodrigues	A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil.	T	2012	UNICAMP

Fonte: Dados da pesquisa.

Destacamos aqui alguns trechos da pesquisa que consideramos mais expressivos na adequação da teoria sociointeracionista. Ranzani (2014, p. 122) ao tratar da formação de professores a distância e de projetos de letramento para crianças reflete que tanto a formação como os projetos devem fazer sentido para professores e alunos, apontando “[...] a necessidade de que sejam criados na escola motivos sociais [...] por meio da interação com diferentes objetos culturais”. Santos (2018, p. 175), ao pesquisar as práticas de sala de aula em uma turma de 3º ano avalia que o processo de reescrita a partir da coordenação da professora perde a eficácia quando não apresenta um sentido para os alunos. Ele afirma, assim, que “[...] é preciso direcionar a reflexão para aspectos relativos à adequação do texto à finalidade proposta, para, assim, avaliar o modo de dizer em função do interlocutor pretendido”. Godinho (2015, p. 89) se debruça em relatos de formandas do curso de Pedagogia e faz uma crítica à efetividade do pensamento que “reduz à leitura a decodificação de códigos verbais” havendo uma predominância daquilo que chama de concepção “tradicional” em detrimento da concepção interacionista. Estudando sobre o gênero textual “tertúlia” em sala de aula, Araújo (2018, p.65) expressa como objetivo de análise estabelecer diálogo com a vertente teórica de Vygotsky que “procura captar o desenvolvimento infantil em suas relações intrínsecas com o contexto social”.

c) Interacionismo de Base Estruturalista

Pontuamos essa concepção de alfabetização com base no trabalho de Sônia Borges ancorado nos estudos de Cláudia Lemos, tendo como base a Linguística ressignificada pela psicanálise. Uma perspectiva contrária à visão cognitivista, onde o sujeito através da sua inteligência desenvolveria a capacidade de aprender a linguagem. Nessa corrente teórica, o sujeito se constitui na linguagem, sendo a aquisição da escrita proporcionada através de sua relação com o “outro-discurso”. Os trabalhos que contemplam tal teoria estão apresentados no quadro 4.

Quadro 4 – Trabalhos que abordam o Interacionismo de Base Estruturalista

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Patrícia Nogueira da Silva	Silenciamento de singularidades: oralidade e incidências sobre o aluno.	D	2011	UNICAMP
Vera Lucia Pires	Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela “ordem própria da língua”	D	2011	PUC-SP

Fabiana Regiani da Costa	Frente o lápis e o papel: uma discussão sobre a instituição da posição leitor.	T	2012	PUC-SP
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa	Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações	T	2013	UNICAMP
Mércia Irabel Soares	Incidências do sujeito do inconsciente em produções escritas de crianças	D	2013	UNICAP
Esther Cavalcanti de Albuquerque	As habilidades fonológicas e o processo de aquisição de escrita: um estudo entre professores do 1º ano do Ensino Fundamental	D	2013	UNICAP
Vera Lucia Pires	Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais.	T	2015	PUC-SP
Ana Karla Lemos Byron Lima	Dificuldades na escrita da criança: levantamento de questões	D	2016	UNICAP
Letícia do Nascimento Schavarem	Movimentos de subjetivação da criança na aquisição da escrita: uma discussão voltada às rasuras	D	2019	UEPG

Fonte: Dados da pesquisa.

Em todos os trabalhos presentes nesse quadro, o processo de alfabetização e aquisição da escrita é observado a partir de uma perspectiva diferente do que propõem as teorias psicológicas sobre desenvolvimento da aprendizagem agrupadas nos itens anteriores. Os seus erros e dificuldades dentro do processo são entendidos como fatores que geram sentidos dentro das próprias construções subjetivas das crianças. Sublinhamos alguns recortes que nos levaram a categorizar tais pesquisas dentro dessa perspectiva: “[...] nosso projeto embasado no Interacionismo e Psicanálise de Lemos, nos mostra que, à medida que se reparte a linguagem em fonemas como itens que constituem a sua forma, além de fragmentar a língua e seu poder totalizador através da linguagem” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 75); “Retroações sobre a própria escrita são movimentos de subjetivação, já que o aluno pode assumir, nesses momentos, posição frente a escrita” (PIRES, 2015, p. 96).

d) Sociocognitivo

A concepção sociocognitiva, apareceu em apenas um trabalho, diz respeito a uma hipótese Sociocognitiva da linguagem na qual defende que os sentidos figurativos e as conotações são basilares para buscar as correlações entre cognição e linguagem à luz dos estudos de Salomão (1999). Vejamos no quadro 5:

Quadro 5 – Trabalho que aborda a concepção Sociocognitiva

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Mônica de Lourdes Neves Santana	Uma abordagem sociocognitiva da construção do conhecimento na aula de alfabetização.	T	2011	UEPB

Fonte: Dados da pesquisa.

Por si só, o título do trabalho de Santana (2011) assume a sua fundamentação sociocognitiva o que pode ser reafirmado em trecho da sua apresentação de resultados a partir da pesquisa em salas de aulas: “Percebemos que existe uma fossilização didática, falta de interações sociais e estímulos à zona de desenvolvimento proximal e atenção conjunta” (p. 121).

Finalizada a etapa de categorização dos 38 trabalhos selecionados na unidade de análise “Concepções de alfabetização” segundo os critérios descritos acima, passamos para fase de alocá-los igualmente nas categorias de concepções de sujeito (unidade de análise 2).

5.2 Unidade de análise 2: concepção de sujeito

Organizamos a unidade de análise de “concepção de sujeito” em três divisões que serão apresentadas no decorrer deste subtópico: e) Sujeito Epistêmico; f) Sujeito Sócio-histórico-cultural; g) Sujeito do inconsciente.

e) Sujeito epistêmico

Por sua vez, o sujeito epistêmico é senhor do processo de aprendizagem, ele interage com os objetos do conhecimento, no nosso caso “a língua”, interpreta a realidade a sua volta e elabora uma significação para as diferentes situações. Os estudos oriundos de Piaget e da Escola de Genebra se ocupam, principalmente, do desenvolvimento em termos psicogenéticos, isto é, da evolução intelectual a partir da criança.

Quadro 6 – Trabalhos que abordam o Sujeito epistêmico

NOME	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Letícia Bello Staudt	Eu não sei falar direito, então eu erro a palavra: problematizando os desvios fonológicos no processo de alfabetização escolar.	T	2015	UNISSINOS
Clarice Lehnen Wolff	Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização.	T	2015	PUC-RS
Liliana Fraga Dos Santos	Consciência fonológica e aquisição da língua escrita: conhecimentos linguísticos na prática	D	2011	PUC-RS
Simone Veríssimo de Souza	A relação entre oralidade escrita e suas implicações no processo de alfabetização	M	2015	UEPB
Rosemare Vieira Gomes	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): ressignificando a alfabetização?	D	2016	UEPB
Rosemary Gomes Macêdo	Atividades complementares para o desenvolvimento da escrita alfabética com alunos do 2º ano em estágio pré-silábico.	D	2015	UEPB
Joseane Azevedo Oliveira Santos	Nas entrelinhas da segmentação de palavras: juntar ou separar?	D	2017	UEPB
Teresinha Alves Fernandes	Práticas para aquisição da proficiência na escrita em relatos de professores do ciclo de alfabetização.	D	2017	UEPB
Gracielle Tamiosso Nazari	Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil: 1991 até 2009.	D	2010	PUC-RS
Simone Bueno Onieski	Concepção de alfabetização em documentos que se referem às salas de apoio à aprendizagem de língua portuguesa (SEED/PR).	D	2018	UEPG

Anabelle Veloso de Melo Vieira	Consciência fonológica e alfabetização: uma análise dos exercícios propostos nos livros didáticos.	D	2014	UNICAP
--------------------------------	--	---	------	--------

Fonte: Dados da pesquisa.

Pontuamos aqui ideias de alguns trabalhos que nos levaram a agrupá-los na categoria de “Sujeito Epistêmico”: “Aos 3 anos espera-se encontrar nas crianças a habilidade de síntese silábica, confirmando a existência de uma hipótese silábica anterior a uma fonêmica” (NAZARI, 2010, p. 131); “considera-se a hipótese de que a apropriação da escrita está relacionada ao “desenvolvimento da CF [Consciência Fonológica]”, e que “[...] é a partir do contato com a modalidade escrita da língua que a criança vai desenvolvendo a habilidade de lidar com os segmentos menores que a sílaba” (STAUDT, 2015, p. 129); “Pela sua natureza, a sequência didática exige planejamento, estruturação de todas as suas etapas, de modo sistemático, chegando à produção final, em que o aluno explicita sua aprendizagem” (FERNANDES, 2017, p. 79).

f) Sujeito sócio-histórico-cultural

O sujeito sócio-histórico-cultural no panorama vygotskyano deve ser compreendido como corpo e mente enquanto ser biológico e social, integrante da espécie humana e participante de um processo histórico. Vygotsky sugere uma visão teórica do ser como um ser humano imerso num contexto histórico. Ele pretende reunir em um mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais inerentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1997).

Quadro 7 – Trabalhos que abordam o Sujeito sócio-histórico-cultural

NOME	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Jahyr de Almeida Pinto Júnior	A elaboração didática a partir de projetos de letramento: diferentes percursos no processo de ensino- aprendizagem de leitura e escrita	D	2019	UTFPR
Cícero Gabriel dos Santos	A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização	T	2018	UFPB

Maria Aparecida Afonso	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores	D	2018	UFPB
Daniele da Silva Martins	As representações de alfabetização e letramento por Professores do Ensino Fundamental I, da EMEF Maria De Lourdes Ramos Castro	D	2018	UFRN
Brennda Valéria do Rosário	O projeto de letramento como alternativa para uma aprendizagem significativa no primeiro ano do ensino fundamental	D	2016	UFSCAR
Gibson Nascimento de Azevedo	O desenvolvimento da competência leitora e as concepções de ensino-aprendizagem da leitura: um estudo com crianças do projeto Acerta na rede pública de NATAL - RN	D	2015	UFRN
Clarice Maria Reis Godinho	Histórias de letramento e concepções de leitura de alunas do curso de pedagogia de uma universidade pública do Nordeste brasileiro.	D	2015	UNISSINOS
Maria Zuleide Abrantes Soares	A prática avaliativa na produção textual dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental	D	2014	UFPB
Jefferson Santos De Araújo	Oralidade e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula	D	2014	UFSCAR
Wuendy Fernanda Cardili	A palavra do outro ouvida e respondida: uma compreensão enunciativa sobre a atividade de recontar histórias nas séries iniciais	D	2014	UFSCAR
Ariane Ranzani	A formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento.	D	2014	UFSCAR
Andrea Tôrres Vilar de Farias	O discurso e prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura	D	2013	UFPB

Kelly Cristina Bognar Sacoman	Eventos de produção de textos em sala de aula: em busca do primado da palavra outra	D	2012	UFSCAR
Natasha Ferraz Canto Pessoa	Letramento: A leitura inferencial dos gêneros numa perspectiva sociointeracionista	D	2012	UNICAP
Mônica de Lourdes Neves Santana	Uma abordagem sociocognitiva da construção do conhecimento na aula de alfabetização.	T	2011	UFPB
Silvana Corrêa Vieira de León	Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)	D	2015	UNISINOS
Cleia Maria Lima Azevedo	“A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento” Língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia	D	2015	UNISINOS
Luciana Lessa Rodrigues	A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil.	T	2012	UNICAMP

Fonte: Dados da pesquisa.

Citamos os seguintes trechos de algumas das pesquisas catalogadas dentro da categoria de “Sujeito sócio-histórico-cultural”: “[...] foi surpreendente ver as crianças dominarem com o passar do tempo o controle do lápis e da escrita na linha do caderno. Isso faz parte da progressão cognitiva e ingresso na sociedade; “Pôde-se apreender, nos registros escritos dos sujeitos, que eles são afetados por características da própria língua ao escrever” (RODRIGUES, 2012, p. 138); “A palavra de cada um desses autores nasce da participação deles, da interação, as suas vozes dão vida ao enunciado” (SACOMAN, 2012, p. 163);

g) Sujeito do inconsciente

O sujeito do inconsciente não possui controle sob suas ações, é apartado, heteróclito, estabelecido no e pelo Outro, delimitado pelo simbólico, segmentado pela linguagem e que deseja, sem seu próprio conhecimento, impossibilitar sua realização. Sendo assim, o sujeito psicanalítico está delimitado pelo inconcluso, inacabado, pela privação e pela desproteção, pela

falta, pela incompletude e pelo desamparo, origens constitutivas da condição de falante, da angústia. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Trabalhos que abordam o Sujeito do inconsciente

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Patrícia Nogueira da Silva	Silenciamento de singularidades: oralidade e incidências sobre o aluno.	D	2011	UNICAMP
Vera Lucia Pires	Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela “ordem própria da língua”	D	2011	PUC-SP
Fabiana Regiani da Costa	Frente o lápis e o papel: uma discussão sobre a instituição da posição leitor	T	2012	PUC-SP
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa	Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações	T	2013	UNICAMP
Mércia Irabel Soares	Incidências do sujeito do inconsciente em produções escritas de crianças	D	2013	UNICAP
Esther Cavalcanti de Albuquerque	As habilidades fonológicas e o processo de aquisição de escrita: um estudo entre professores do 1º ano do Ensino Fundamental	D	2013	UNICAP
Vera Lucia Pires	Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais.	T	2015	PUC-SP
Ana Karla Lemos Byron Lima	Dificuldades na escrita da criança: levantamento de questões	D	2016	UNICAP
Letícia do Nascimento Schavarem	Movimentos de subjetivação da criança na aquisição da escrita: uma discussão voltada às rasuras	D	2019	UEPG

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos exemplificar a presença do “Sujeito do inconsciente” em alguns desses trabalhos através das citações: “Durante esse processo de reflexão com e sobre a escrita, espera-se que os alunos usem inadequadamente letras, sílabas, palavras e regras de estruturação de sentenças, revelando que a escrita está sendo construída” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 74); “[...] no caso aqui em análise, trata-se do isolamento, do desligamento da consoante, na escrita da criança, o que aponta para uma questão da criança, ou para um sintoma que se localiza em pontos determinados da língua escrita” (LIMA, 2016); “A aquisição da escrita apresenta,

portanto, bastantes movimentos e oscilações dentro de uma estrutura, apontando também para conflitos do sujeito nesse processo” (SCHAVAREM, 2019, p. 102).

Tendo apresentado cada grupo de trabalhos dentro dos grupos conceituais, consideramos relevante compararmos o quantitativo de trabalhos por unidades de análise/categoria, por isso foram geradas as tabelas 5 e 6.

Tabela 5 – Quantitativo de trabalhos da unidade de análise 1

1. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO	FREQUÊNCIA
a) Construtivismo /Construtivismo e Fonologia	9
b) Sociointeracionismo	17
c) Interacionismo de Base Estruturalista	9
d) Sociocognitivo	1
TOTAL	36

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 6 – Quantitativo de trabalhos da unidade de análise 2

2. CONCEPÇÃO DE SUJEITO	FREQUÊNCIA
e) Sujeito epistêmico	11
f) Sujeito sócio-histórico-cultural	18
g) Sujeito do inconsciente	9
TOTAL	37

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe ressaltar que o total de trabalhos analisados é de 38, porém, nem todos os trabalhos puderam ser classificados em uma das categorias, seja da unidade de análise 1 ou da unidade de análise 2, de modo que um mesmo trabalho pode estar em ambas ou somente em uma. Ao observarmos a tabela 1 vemos que a maioria dos trabalhos (17) têm como embasamento teórico o Sociointeracionismo e que ocorre a mesma frequência na tabela 2 com a abordagem do Sujeito Sócio-Histórico-Cultural. A repetição de frequência entre as tabelas 1 e 2 também acontece nas categorias de “Interacionismo de Base Estruturalista” e “Sujeito do Inconsciente” (9). Os números se alteram, porém, nas categorias de “Construtivismo/Construtivismo e fonologia” (9) e “Sujeito Epistêmico” (11) e na categoria “Sociocognitivo”, com apenas um trabalho na tabela

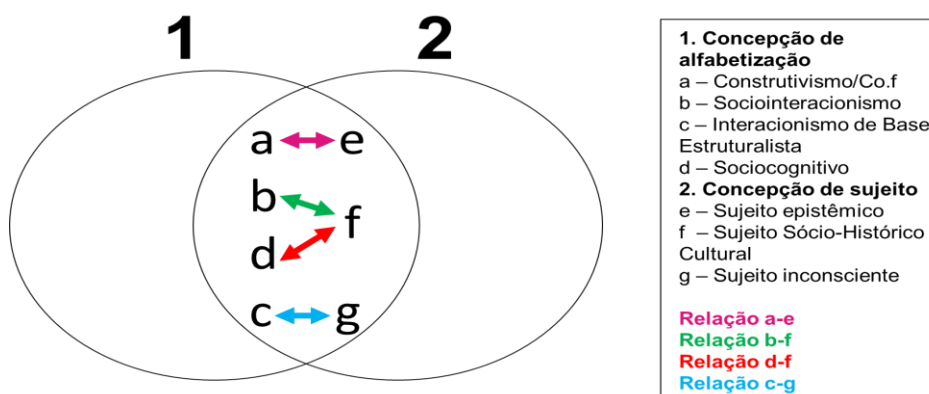
1. Sobre este último, o trabalho de Santana (2011) foi possível categorizar a sua concepção de sujeito como sendo sócio-histórico-cultural. Constatamos que de todos os trabalhos que abordam as teorias mais tradicionais da psicologia há um somatório de 29 trabalhos, enquanto as pesquisas que trazem as novas abordagens, incorporando a Linguística, a Psicanálise e o Sujeito do Inconsciente somam apenas 9.

5.3 Resultados a partir da observação documental e cruzamento de informações

Ao compararmos as categorias da “concepção de alfabetização” (Unidade 1) e as da “concepção de sujeito” (Unidade 2), constatamos que para alguns trabalhos a categoria “a” - *Construtivismo/Construtivismo e fonologia*, que chamaremos de *Co.f* - possui relação com a categoria “e” - *Sujeito epistêmico*. Para outros a categoria “b” - *Sociointeracionismo* - tem relação com a categoria “f” - *Sujeito sócio-histórico-cultural*. Para um trabalho a categoria “d” - *Sociocognitivo* - tem relação com a categoria “f” - *Sujeito sócio-histórico-cultural*. Todos os trabalhos com a categoria “c” - *Interacionismo de Base Estruturalista* - puderam ser relacionados com a categoria “g” - *Sujeito do Inconsciente*. Apenas dois do total de trabalhos analisados contemplaram apenas uma categoria, sem relação entre as duas unidades de análise.

Podemos pensar essas relações em um esquema de interseção não matematicamente perfeito, que dê conta das especificidades de cada uma entendendo que nem todas as categorias interagem entre si, organizando de forma lógica a nossa interpretação desses trabalhos.

Figura 8 – Esquema das unidades de análises, categorias e relações



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Na relação a-e estão os trabalhos de Nazari (2010), Santos (2017), Gomes (2016), Macêdo (2015), Onieski (2018), Souza (2015), Fernandes (2017), Lilian F. Santos (2011) e A.

V. M. Vieira (2015). Ao tratar da “Consciência Fonológica e escrita”, Nazari (2010) cita os estudos de Emília Ferreiro em 1970 sobre como ocorre o desenvolvimento da escrita entre as crianças menores antes de sua entrada na escola e de serem inseridas no ensino formal, o que nos faz entender que em seu trabalho a consciência fonológica e a escrita são explicados como frutos do processo de interação dos sujeitos com o meio. Santos (2017), na segunda parte de seu trabalho, enfatiza sobre a interação e a aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita, onde cita Emília Ferreiro e que é necessário, além de outras estratégias, aproveitar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças. Gomes (2016) defende a plena efetivação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pontuando que deve haver um foco na formação docente voltada à compreensão das relações entre consciência fonológica e alfabetização. Trazendo o problema do analfabetismo funcional, Macêdo (2015) menciona estratégias que perpassam a psicogênese da escrita segundo Ferreiro e Teberosky. Ao analisar as fichas de encaminhamento das Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP), Onieski (2018) dá ênfase especial à alfabetização como um direito às crianças de escola pública, citando Ferreiro quando ela diz que não é possível apostar na democracia sem realizar os esforços necessários para aumentar o número de leitores. Souza (2015), ao falar da alfabetização e dos erros ortográficos, entende os erros como uma espécie de hipótese que o sujeito alvo da alfabetização percorre tentando relacionar o que já domina (modalidade oral) e o que está aprendendo (modalidade escrita). Fernandes (2017) se baseia na compreensão de que a apropriação do sistema de escrita alfabética deve pressupor seus usos e funções dentro de um contexto por meio de atividades significativas. A autora Lilian F. Santos (2011), embora não aborde diretamente a alfabetização, aborda a fase em que acredita ser possível o desenvolvimento da consciência fonológica. A. V. M. Vieira (2015), por sua vez, em alguns momentos de seu arcabouço teórico passeia pela teoria histórico-cultural de Vygotsky, mas o que fundamenta mesmo a sua discussão é Ferreiro e Piaget.

Na relação **b-f** encontramos os trabalhos de Júnior (2019), C. G. Santos (2018), Afonso (2018), Rosário (2016), León (2015), C. M. L. Azevedo (2015), G. N. Azevedo (2015), Ranzani (2014), Cardili (2014), Soares (2014), Araújo (2014), Farias (2013), Sacoman (2012), Pessoa (2012). Júnior (2019) utiliza a perspectiva sociointeracionista para compreender a relação do sujeito com a linguagem, o funcionamento da linguagem e das ações linguísticas e as práticas pedagógicas. C. G. Santos (2018) concebe a escrita que as práticas de sala de aula podem estimular a escrita como uma expressão da criatividade e que essas práticas devem refletir sobre a relação que a língua/linguagem mantém com a sociedade. Afonso (2018) aborda as formações

para professores alfabetizadores, apresentando que as propostas precisam dialogar com o contexto sociocultural dos alunos. Rosário (2016) é, sem dúvidas, uma entusiasta da aplicação do sociointeracionismo na prática do letramento, mencionando a função social da escrita. León (2015) ao demonstrar o material de formação do PNAIC aponta três eixos norteadores para professores: reflexão sistemática sobre a língua; compreensão de como a criança aprende e repertório cultural. Ao entrevistar alfabetizadoras egressas do sistema de ensino, C. M. L. Azevedo (2015) conceitua a linguagem como um processo de interação situado em um contexto sócio-histórico em que a interlocução acontece de forma dialética e defende que para o alfabetizador é mister assumir uma concepção de língua e de linguagem. No trabalho de G. N. Azevedo (2015), a partir de pesquisa com grupo focal de professoras, quando o assunto é “transtornos” e “dificuldades” de aprendizagem, o autor cita que essas questões ainda são vagas no contexto pesquisado, demandando um maior conhecimento de métodos e de intervenção junto às crianças. Ranzani (2014) propõe como resultado de seu estudo a importância da interação com o meio social e cultural e da mediação, enquanto princípio de organização da atividade pedagógica docente. Cardili (2014) reflete que só a partir de uma concepção sociointeracionista é possível compreender o fenômeno da língua. A autora M. Z. Soares (2014) verifica, em seu estudo de caso, correções resolutivas e indicativas da escrita do aluno por parte da professora, apontando a ausência de reescrita, mas não aborda as razões de ser daquilo que é considerado um erro. No trabalho de Araújo (2014) há uma compreensão da linguagem como atividade, utilizando-se o conceito de Escola de Vygotsky (2014). Assim como em outros trabalhos, Farias (2013) dá ênfase à participação de profissionais da educação em formações do PNAIC na perspectiva de mediar um ensino/aprendizagem sociointeracionista. Sacoman (2012) analisou a reescrita de narrativas feitas por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, percebendo elementos como a inter-relação entre linguagem oral e escrita, mas sem identificar ou fazer menção a aspectos do inconsciente, traçando um perfil das crianças pelo desenvolvimento da aprendizagem e dentro de seu contexto socioeconômico. Para Pessoa (2012), o sujeito representa parte integrante e participante dos processos sociodiscursivos que ocorrem em sua comunidade. O trabalho de Rodrigues (2012) não trata diretamente da alfabetização, mas trata do contexto pré-alfabetização no estudo com crianças da educação infantil, adotando o conceito de Vygotsky sobre a *Zona de Desenvolvimento Próximo*, pontuando que a professora deve reconhecer o aspecto social na aquisição da escrita e se colocar no lugar da mediação.

O trabalho de Mônica L. N. Santana (2011) foi classificado na relação **d-f** pois traz, em sua fundamentação teórica, a concepção sociolinguística que compreende a linguagem e a cognição como socialmente estabelecidas. Essa teoria parte da ideia de que a forma linguística não diz tudo e que os sentidos figurativos e as conotações são essenciais no rastreo da correlação entre linguagem e cognição.

Os dois trabalhos que não foram classificados em nenhuma das relações são os que abordam apenas uma unidade de análise - a concepção de sujeito - e não de alfabetização, abordando somente a categoria “**e**” - Sujeito epistêmico. São eles: Staudt (2015) e Wolff (2015). Staudt (2015), ao apresentar os resultados de sua investigação, faz uma caracterização das crianças, sujeitos da pesquisa, a partir de encontros, sendo observados dados de sua fala e escrita. Wolff (2015) utiliza a teoria de Piaget sobre as fases de desenvolvimento cognitivo, em que cada período vivenciado e consolidado pela criança é caracterizado por comportamentos que refletem estruturas cognitivamente superiores.

Fazendo uma imersão nas concepções trazidas pelos trabalhos da relação **a-e**, **b-f**, **d-f** e aqueles classificados apenas na categoria “**e**”, é possível constatar um movimento de inquietação quando eles analisam o panorama deficitário da alfabetização no país, bem como os ditos problemas de aprendizagem e a preocupação para com a formação de professores. A partir desses fatores, uma de nossas hipóteses é a de que a compreensão do sujeito que constrói o conhecimento não desempenha mais satisfatoriamente a solução para as questões históricas, como no caso da alfabetização. Isso pode ser notado, por exemplo, quando há a recorrente citação das teorias psicológicas influenciadas principalmente por Ferreiro, Vygotsky e Piaget na perspectiva de embasar os estudos, mas ao final são sempre pontuados os problemas enfrentados pelas crianças em seu processo de alfabetização, de desenvolvimento da escrita e profissionais da educação de uma forma geral.

Chama-nos atenção também a influente hegemonia das teorias psicológicas no campo da aquisição da escrita. Ainda que nosso foco tenha se voltado para as Ciências da Linguagem, no esforço de encontrar estudos inéditos sobre alfabetização, aquisição da escrita, pontua-se que a psicologia continua marcando fortemente as produções acadêmicas, compreendendo dessa maneira um número ínfimo de pesquisas diferentes do que já está instaurado tanto academicamente, bem como na prática escolar. De certo modo, é como se as teorias psicológicas oferecessem para os instrumentos de orientação da educação, para profissionais e mesmo os pesquisadores, uma espécie de receita que pode ser aplicada e que sua não aplicação

acarreta na percepção de insuficiências e deficiências seja no sistema de ensino, seja na formação de profissionais, seja do próprio desenvolvimento das crianças.

Finalmente, sobre a relação **c-g** encontramos os trabalhos de Patrícia N. Silva (2011), de Vera L. Pires (2011), de F. R. Costa (2012), de Maria J. F. Barbosa (2013), de Mércia I. Soares (2013), Albuquerque (2013), V. L. Pires (2015), Lima (2016) e Schavarem (2019). Patrícia N. Silva (2011), na contracorrente da época em que publicou o trabalho, faz uma crítica à concepção logocêntrica que considera o sujeito inteiro, centrado e gestor de suas ações e de seu dizer, compreendendo este como efeito de linguagem e, portanto, cindido e incompleto, ousando hipotetizar que o ensino não está de fato voltado para o aluno, mas sobre o aluno. Vera L. Pires (2011), ao focar na constituição escrita de alunos com o estigma do fracasso escolar, entende que aquilo que é geralmente descartado como erro, rasura, sequências estranhas devem passar a ser importantes no processo de alfabetização e letramento, utilizando o referencial de Lemos, Saussure, Freud e Lacan., F. R. Costa (2012) utiliza a releitura do estruturalismo de Lemos em sua hipótese do inconsciente e quando trata da ideia de sujeito cindido que não se resume ilusoriamente a unidade, mas passeia entre a posição imaginária do sujeito conhecimento (sócio-histórico-cultural) e do sujeito desejanse (dissidente, que resiste à adaptação). Tendo como sujeitos da pesquisa crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Maria J. F. Barbosa (2013) compreende que a passagem do registro natural para o registro simbólico, valorativo e cultural se dá no jogo de relações entre o sujeito, o outro e a língua. Mércia I. Soares (2013) busca compreender os processos metafóricos e metonímicos e aspectos do inconsciente a partir do esquecimento/troca/mutilação de palavras, lapsos de escrita e de fatos em atividades de produção textual para crianças de sete a oito anos. Albuquerque (2013) chama atenção para a necessidade de diferenciação entre as teorias que muitas vezes são misturadas como em uma colcha de retalhos nas escolas e na prática do ensino, propondo que o conhecimento sobre o Interacionismo de Base Estruturalista pelas professoras teria impactos positivos no processo de aquisição da escrita. Para V. L. Pires (2015), que declaradamente se afasta das teorias cognitivo-comportamentais, os erros e as rasuras das crianças analisados por elas podem ser entendidos como “instanciões de cisão subjetiva”. Lima (2016) já dá o tom de sua proposição quando coloca a palavra “erro” entre aspas sugerindo que o que chama de erro, na verdade, são marcas do sujeito, sendo efeito da captura da criança pelo processamento metafórico e metonímico da língua. Por último, Schavarem (2019) é o trabalho mais recente e é o único publicado nos últimos três anos. Destacamos nele a hipótese sobre a insatisfação do sujeito/criança que é apontado como errante por não conseguir

apresentar sua escrita igual àquela que vem do Outro. O sentimento de insatisfação, que não deixa de acarretar um sentimento de frustração, provém de um imaginário afetado pelo discurso da escola sobre ele, discurso esse que indica aquilo que a criança não sabe fazer e precisa adequar para chegar ao que é “esperado”.

Todos os trabalhos da relação **c-g**, ou seja, que cruzam em suas concepções de alfabetização e sujeito o Interacionismo de Base Estruturalista e o Sujeito do Inconsciente, discutem a emergência de uma nova discussão em torno da teoria e prática da alfabetização e, especialmente, da aquisição da escrita, processo unânime nesse conjunto. No cerne dessa nova discussão está a Linguística de Saussure e a Psicanálise de Freud e Lacan. Para compreender melhor as proposições desses trabalhos e o quanto essa discussão é relevante, trazemos como contribuição os estudos de Sônia Borges (2006) citados em outro capítulo e a teoria de Balbo (1996a apud BOSCO, 2002). Balbo faz uma analogia entre os desenhos e as palavras para explicar o processo metonímico. Segundo ele, um desenho só gera sentido se for observado em uma sequência, a qual é como o desenho da acústica de uma escritura.

[...] os desenhos das crianças apresentar-se-iam uns após os outros ‘como os fonemas das palavras na frase’ [...] Apoiando-se em Lacan, Balbo considera que um signo só faz sentido retroativamente, num só-depois e isso permite ‘que um deslizamento de significantes e significados faça sentido’ [...] Dessa forma, o autor entende que o corte não se limita a unidades elementares sucessivas, mas diz respeito ao conjunto da sequência falada, que só se arremata no último termo. ‘Impossível, portanto, interpretar um desenho em relação apenas a ele mesmo. Os desenhos se justapõem, se combinam, se encadeiam’. Ainda assim, para Balbo, ‘é possível reparti-los em várias séries metonímicas [...] No entanto, numa série, um desenho pode apresentar um traço ou uma omissão que o constitui como heterogêneo em relação à série ou até mesmo signifiante. Nesse sentido, um desenho é ‘potencialmente metafórico de um outro a vir na mesma série, ou de um outro pela mesma particularidade numa outra série: potencialmente metafórico, então, ou já metafórico. [...] O desenho que numa série metonímica dá lugar a uma adjunção ou omissão metafórica não é dissociável dessa série por isso, mas nela já produz equívocidade. ‘Essa equívocidade, esse ajustamento imperfeito, é com relação à articulação metafórico-metonímica que ele desenha, que esse desenho a deve’ [...] A equívocidade apontada por Balbo advém justamente da escritura latente que emerge das sombras do desenho [...] É pela via do equívoco, pela via da homonímia que um traço ou uma série de traços que compõem um desenho pode evocar outros traços ou séries. Esses traços [...] não são meras respostas a estímulos, mas traços que formam rede. Para Balbo, desde antes de seu nascimento, a criança é confrontada com uma ‘massa de solicitações, de excitações perceptivas, que seu sistema perceptivo vai receber, e da qual irá conservar os traços’, configurando-se um fenômeno perceptivo e mnêmico originário que Freud tratou no Capítulo VII de ‘A interpretação dos sonhos’ [...]’ (BALBO, 1996a apud BOSCO, 2002, p. 65-66)

Para Balbo, se os traços são cifrados, ou seja, se precisam de um deciframento para que tenham sentido, então é porque existe um sistema de signos. Para que uma mensagem possa ser decifrada é necessário um ‘código’, que permita que um discurso se torne signifiante. Ao citar Lacan, ele propõe que esse código é o ‘Outro’ na medida em que é o companheiro da linguagem.

“Uma sucessão de tempos lógicos faz a criança ‘passar da percepção recebida a oferecida, num circuito aberto, pois indexado à troca’. Havendo troca, significa que uma criança “não se exprime nem se espreme como um limão” (BALBO, 1996a, apud BOSCO, 2002, p. 67), mas se endereça a um outro, uma vez que sua mensagem vem do outro, mas de uma forma invertida.

Poderíamos entender a forma invertida sobre a qual fala Balbo como o Sujeito do Inconsciente, este que pela hegemonia das teorias de Piaget e Vygotsky demonstrada aqui é colocado em uma posição marginal quando o assunto é alfabetização e aquisição da escrita. Cremos ter conseguido responder ao problema central que buscou identificar quais as de sujeito e de alfabetização presentes em trabalhos acadêmicos de Programas de Pós-graduação em Ciências da Linguagem com enfoque em crianças frequentadoras dos Anos Iniciais de escolarização, mas a nossa imersão nesse universo gera outras inquietações: os trabalhos que se prendem às teorias que entendemos aqui como tradicionais estariam se preocupando apenas com a adequação das crianças dentro de um sistema, atribuindo a elas o insucesso dos projetos de ensino que, na maioria das vezes, vem de cima para baixo? Onde estaria a preocupação com o Sujeito Inconsciente que toda vez que aparece passa por um processo de castração?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um resgate dos objetivos, geral e específicos, definidos na pesquisa é possível concluir que os resultados foram satisfatórios para cumprir o que propomos, de acordo com as estratégias metodológicas que adotamos.

Do objetivo geral – *investigar as concepções de sujeito e de alfabetização em pesquisas no campo das Ciências da Linguagem* – fizemos primeiramente a busca na BDTD. Para tanto, utilizamos os operadores booleanos “E/OU”, tendo como critérios de exclusão e inclusão de materiais os termos “aquisição da linguagem”, “aquisição da escrita”, “alfabetização” e “sujeito”. Após isso garimpamos os primeiros resultados de busca, através da peneira de nosso objetivo geral. Chegamos, assim, ao resultado almejado: encontramos 38 trabalhos de programas de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Linguística e Ensino, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da UFPB, UTFPR, UEPG, UFSCAR, UNISINOS, UFRN, UNICAP, PUC-RS, PUC-SP e UNICAMP.

Dos objetivos específicos – *produzir análises quantitativas e qualitativas a partir do levantamento de pesquisas que abordam alfabetização e sujeito no campo das Ciências da Linguagem & suscitar reflexões acerca das concepções sobre aquisição da linguagem* – focamos o nosso olhar aos 38 trabalhos encontrados.

Quantitativamente, concluímos que a maioria dos trabalhos, 29 de 38, abordam as concepções psicológicas de Piaget, Vygotsky, Ferreiro & Teberosky, especialmente os que foram produzidos no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da UFPB. Na mesma linha, concluímos que poucos trabalhos abordam a Linguística e a Psicanálise, trazendo discussões sobre o sujeito do inconsciente, apenas 9 dos 38, tendo um maior interesse de abordagem nos programas de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e de Mestrado em Ciências da Linguagem da UNICAP.

Ainda na análise quantitativa, observamos que a maioria das pesquisas encontradas são de dissertações, com apenas 9 teses. Detectamos também que houve razoável frequência de publicações entre 2010 e 2013, um pico entre 2014 e 2015, razoável frequência entre 2016 e 2018 e uma queda brusca de publicações que ocorreram somente até 2019, já que não houve nenhuma pesquisa nos anos de 2020 e 2021. Salienta-se aqui que não há registros de trabalhos nos dois anos finais do nosso recorte temporal.

A partir dos dois dados quantitativos supracitados, lançamos a seguinte questão: o que teria levado ao reduzido número de teses e a redução de publicações a partir de 2019? Refletindo sobre as particularidades sobre como nascem os interesses em projetos de doutoramento e sobre o contexto espacial/temporal onde as universidades e os seus sujeitos estão inseridos chegamos a seguinte hipótese: considerando que, na maioria das vezes, os projetos de doutorado nascem logo após as publicações das dissertações a partir de novas inquietações dentro de uma determinada linha de pesquisa e que levam em torno de 4 anos para serem concluídos, ao tomarmos como base o ano de pico de publicações, poderíamos prever que uma continuidade na linha de pesquisa de quem publicou em 2015 resultaria em publicações em 2020. Se isso não ocorreu é porque as pesquisas estagnaram por algum motivo. Entre os tantos motivos possíveis pensamos em uma hipotética crença na superação dos temas, ou seja, uma compreensão de que não há mais nada a se tratar sobre determinado objeto de pesquisa, sem novas questões, sem novas discussões teóricas e, conseqüentemente, sem novas proposições.

Qualitativamente, da observação documental dos 38 trabalhos encontrados, a partir de suas concepções, pudemos dividi-los em unidades de análises com suas respectivas categorias. Na unidade de análise 1 colocamos os trabalhos que abordam a alfabetização, agrupando-os nas categorias de Construtivismo/construtivismo e fonologia; Sociointeracionismo; Interacionismo de Base Estruturalista e Sociocognitivo. Na unidade de análise 2 colocamos os trabalhos que abordam o sujeito, agrupando-os nas categorias de Sujeito epistêmico; Sujeito sócio-histórico-cultural e Sujeito do inconsciente. Desse modo, foi possível observar relações entre os trabalhos e as características de abordagem de cada um, obtendo as considerações e a reflexão que se seguem.

Há uma hegemonia das teorias psicológicas no campo da aquisição da escrita, já renunciado pelos dados quantitativos, ainda que nosso foco tenha se voltado para as Ciências da Linguagem. Vale considerar também que as relações entre categorias de alfabetização e de sujeito mostram que não houve incoerência dos 38 trabalhos, que seria adotar uma abordagem teórica de sujeito diferente da de alfabetização.

Retomando o segundo objetivo específico de nossa pesquisa, esse dado validado na triangulação, faz-nos refletir sobre a necessidade recente de uma abordagem mais voltada para a linguística e a psicanálise que dê conta do sujeito *in* - inacabado, incompleto, inconsciente - que mesmo colocado em uma posição marginal precisa ser conhecido no processo de aquisição da escrita e da alfabetização, entendendo que não há mais como lidar com os mesmos problemas no processo de aquisição da escrita e da linguagem sem considerar novos caminhos teóricos e

metodológicos como o estudo de Sônia Borges embasado no Interacionismo Estrutural de Base Estruturalista de Cláudia Lemos.

Nas linhas finais dessa costura evocamos dois elementos essenciais para a constituição deste trabalho: um é sobre sua relevância e o outro é sobre a experiência da autora que foi a força motriz para iniciar a pesquisa.

A relevância é evidenciada pela urgente necessidade do profissional da educação Infantil e das séries iniciais, ligados à aquisição da linguagem escrita e da alfabetização, estabelecer um olhar crítico e mais ousado, fundamentado em estudos que possibilitem a atualização de seus repertórios conceituais, metodológicos e formativos.

As salas de aula de alfabetização, seja as da rede privada ou da rede pública, estão cheias de sujeitos do inconsciente silenciados por uma demanda pela alfabetização que vem de cima para baixo. No caso das escolas privadas, a demanda é a satisfação dos caprichos dos pais ou responsáveis e dos fins mercadológicos marqueteiros dessas instituições, que na verdade são empresas. No caso das escolas públicas, há uma demanda institucional para diminuição dos índices de alfabetização. No meio de tudo isso, entre um poder de sujeição (desejo/interesse pela alfabetização) e as subjetividades silenciadas das crianças está o professor, vendo-se sempre na necessidade de atender a ambos e tendo que adotar uma colcha de retalhos de teorias que nem sempre dão conta da complexidade que é estar no meio dessa relação e ainda fazer com que as crianças sejam alfabetizadas em um tempo determinado. Já conseguimos compreender que a criança interage com o meio, que ela tem um lugar social-histórico-cultural, que ela constrói conhecimento. Mas é preciso compreender que ela é mais do que isso. Há todo um universo de desejos, pulsões, inquietações a serem explorados, para pensar mais qualitativamente em como ela pode ler e escrever.

Não à toa, não por acaso, não por um mero interesse ilustrativo, trouxemos na epígrafe uma citação de Clarice Lispector que em tudo se relaciona com a nossa reflexão, escritora aclamada atualmente e que expressava em seu processo criativo as nuances do sujeito do inconsciente.

Tudo o que aqui escrevo é forjado no meu silêncio e na penumbra. Vejo pouco, ouço quase nada. Mergulho enfim em mim até o nascedouro do espírito que me habita. Minha nascente é obscura. Estou escrevendo porque não sei o que fazer de mim. Quer dizer: não sei o que fazer com meu espírito. O corpo informa muito. Mas eu desconheço as leis do espírito: ele vagueia. Meu pensamento, com a enunciação das palavras mentalmente brotando, sem depois eu falar ou escrever – esse meu pensamento de palavras é precedido por uma instantânea visão, sem palavras, do pensamento – palavra que se seguirá, quase imediatamente – diferença espacial de menos de um milímetro. Antes de pensar, pois, eu já pensei. Suponho que o compositor de uma sinfonia tem somente o “pensamento antes do pensamento”, o que

se vê nessa rapidíssima ideia muda é pouco mais que uma atmosfera? Não. Na verdade, é uma atmosfera que, colorida já com o símbolo, me faz sentir o ar da atmosfera de onde vem tudo. O pré-pensamento é em preto e branco. O pensamento com palavras tem cores outras. O pré-pensamento é o pré-instante. O pré-pensamento é o passado imediato do instante. Pensar é a concretização, materialização do que se pré-pensou. Na verdade, o pré-pensar é o que nos guia, pois está intimamente ligado à minha muda inconsciência. O pré-pensar não é racional. É quase virgem. (LISPECTOR, 2015, p. 10)

O exemplo de Clarice Lispector também nos faz vislumbrar outros cenários para a alfabetização e aquisição da escrita que possam gerar possibilidades às crianças para expressarem da forma que desejarem esse sujeito do inconsciente marginal. Mas até lá, temos ainda um longo caminho de debates teóricos. Como pudemos observar alguns tímidos passos foram dados até 2019. Com essa pesquisa esperamos garantir que eles não se percam no tempo e que possam ter continuidade.

REFERÊNCIAS

BORGES, Sônia. **O quebra cabeça**: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Editora da UCG, 2006.

BORGES, Sônia. **Psicanálise, Linguística, Linguística**. São Paulo: Escuta, 2010.

BOSCO, Zelma Regina. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

BOSCO, Zelma Regina. **No jogo dos significantes**: a infância da letra. FAPESP, Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARBONI, Florence. **Introdução à Linguística**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COELHO, Beatriz. **Citação direta**: diferença entre citação curta e citação longa nas normas da ABNT. Blog Mettzer. Florianópolis, 2021. Disponível em <<https://blog.mettzer.com/citacao-direta-curta-longa/>>. Acesso em 10.maio.2021.

COELHO, Beatriz. **Conclusão de trabalho**: um guia completo de como fazer em 5 passos. Blog Mettzer. Florianópolis, 2020. Disponível em <<https://blog.mettzer.com/conclusao-de-trabalho/>>. Acesso em 10.maio.2021.

COELHO, Beatriz. **Introdução**: aprenda como fazer para seu trabalho acadêmico. Blog Mettzer. Florianópolis, 2021. Disponível em <<https://blog.mettzer.com/introducao-tcc/>>. Acesso em 10.maio.2021.

DOSSE, François. **História do estruturalismo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo, Ensaio; Campinas, Editora da Unicamp, 1994. Vol. 1: O campo do signo, 1945-1966, 447 páginas. Vol. 2: **O canto do cisne**, de 1967 a nossos dias, 518 páginas.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Diana Myriam Lichteisntein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

JAKOBSON, Roman. **Linguística, poética, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

JAPIASSÚ, Hilton.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise de Freud à Lacan**: as bases conceituais. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise de Freud à Lacan: a clínica da fantasia**. Vol 2. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

KUPFER, Maria; CRISTINA, Machado. **Uma educação para o sujeito do livro Educação para o futuro: psicanálise e educação**. Psicanálise e Educação. 2 ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, J. **O seminário, livro 5: As formações do inconsciente (1957-1958)**, tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2020.

LACAN, J. **O seminário, livro 23: O sintoma (1975-1976)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007.

LACAN, J. **O seminário, livro 16: De um outro a outro (1968-1969)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.

LEMOS, C. T. G. de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. In: **Cadernos de Estudos da Linguagem**, Campinas, n. 42, pp. 41-69, jan./jun., 2002.

LEMOS, C. T. G. de. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição de linguagem. **Cad. Est. Lin**, Campinas, (22): 149-152, jan./jun. 1992.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2015, p. 123.

MILLER, Jacques-Alain, MILLER, Judith. **Percursos de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história**. 2.ed. Unesp. Marília. São Paulo. 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo (1876/1994), São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

MUNARI, Alberto; PIAGET, Jean. **Jean Piaget: Coleção Educadores**. Tradução Daniele Saehb. Recife: Massangana, 2010. Tradução de: Jean Piaget.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. In: **Facev**, Vitória, v. 2, pp. 22-35, 2009.

QUINE, Willard Van Orman. **The Roots of Reference**. La Salle: Open Court Publishing Company, v. III, 1973.

SANTOS, Karine da Silva.; RIBEIRO, Mara Cristina.; QUEIROGA, Dankyane E. U.; SILVA, Ivisson A. P.; FERREIRA, Sonia M. E. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em estudo qualitativo. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, 25 (2), fev. 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. In: **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas. São Paulo; Autores Associados. 2013.

SCHNEIDER, Vítor Jochims; SILVA E SILVA, Fernando; SILVEIRA, Caroline Nogueira da. **A inovadora linguística saussuriana e a língua lituana**. Gragoatá, Niterói, v. 22, n. 44, 22 dezembro 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i44>>. Acesso em 15.outubro.2021.

SHAFFER, David Reed. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Marcelo Fonseca Gomes. **O sujeito da psicanálise: Interloquções de Jacques Lacan com Descartes, a teoria da ciência moderna e o estruturalismo**. Curitiba: Appris, 2013.

TUMELERO, Naína. **Tese de doutorado: da estrutura à formatação na ABNT**. Blog Metzzer. Florianópolis, 2018. Disponível em <<https://blog.metzzer.com/tese-de-doutorado/>>. Acesso em 15.maio.2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, v. Caderno 4, f. 248, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the Social Formation of Mind**. Harvard University Press: Cambridge Mass, 1985.