

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP**

**DISSERTAÇÃO EM MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**AS HABILIDADES FONOLÓGICAS E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE  
ESCRITA: UM ESTUDO ENTRE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**ESTHER CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE**

**RECIFE**

**2013**

ESTHER CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE

**AS HABILIDADES FONOLÓGICAS E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE  
ESCRITA: UM ESTUDO ENTRE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco–UNICAP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

RECIFE

2013

A345h

Albuquerque, Esther Cavalcanti de

As habilidades fonológicas e o processo de aquisição de escrita : um estudo entre professores do 1º ano do ensino fundamental / Esther Cavalcanti de Albuquerque ; orientador Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo, 2013.

84 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2013.

1. Escrita. 2. Aquisição de linguagem. I. Título.

CDU 801

ESTHER CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE

**AS HABILIDADES FONOLÓGICAS E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE  
ESCRITA: UM ESTUDO ENTRE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestra em Ciências da Linguagem e aprovado em sua forma em: \_\_\_ de \_\_\_ de \_\_\_.

---

Profª Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Coordenadora de Curso

Apresentado à Banca Examinadora composta pelos professores:

---

Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP

Profª. Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves Azevedo

---

Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP

Profª. Dra. Isabela do Rego Barros

---

Universidade Federal de Pernambuco- UFPE

Profª. Dra. Jônia Lucena

Aos alunos, falantes e escritores constituídos  
pela Linguagem.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, cuja infinita misericórdia, proporcionou-me o dom da fé para crer na Sua soberania e nos Seus pensamentos mais altos que os meus.

A Yuri, meu eterno companheiro, incentivador de sonhos e parceiro nas realizações.

Aos meus pais, amantes do estudo, inspiração para que eu buscasse o saber que não se finda. A minha mãe que tornou a Psicanálise um aprendizado em amor.

A Nadia, uma orientadora, que ao oferecer sua dedicação, solicitude e paciência, gera um coração grato a ser guiado.

A Isabella e Jônia, pela disposição em enriquecerem tão atenciosamente o tesouro de outrem.

A amiga Larissa que deu às aulas e ao dia a dia do nosso crescimento um caráter amigo.

Ao amigo Vandi, por transformar as partes técnicas em tranquilidade.

### **Citação**

"Aprendera no circo, há idos, que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria de rir."

Manoel de Barros

## RESUMO

A aquisição da escrita está inserida no processo de linguagem humana, mas é vista comumente como espelhamento da fala, podendo ocorrer uma irrelevância da subjetividade do falante. Como esta aquisição encontra-se sob direcionamento pedagógico e observando, após experiência no dia a dia escolar, que os professores poderiam fazer essa associação na sua prática de ensino durante o processo de alfabetização de seus alunos, teve-se o intuito de tratar sobre as concepções desses docentes e os aspectos dessa aquisição no âmbito das escolas. Por isso, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as respostas dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, a respeito da influência das habilidades fonológicas no processo de aquisição de escrita. Para tanto, foi realizada uma análise qualitativa através de entrevista semiestruturada com quatro professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas particulares, entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013. As respostas às concepções sobre a importância das habilidades fonológicas no desenvolvimento da escrita e seus métodos de ensino foram analisadas nas formulações propostas pelos pesquisadores do Projeto Interacionista em Aquisição de Linguagem, fundado por Cláudia de Lemos e desenvolvido por seguidores como Freire, Bosco, Borges e Palladino. Com a realização da pesquisa, identificou-se que ocorre no processo de alfabetização nas escolas, uma fragmentação da língua ao se relacionar a fala com a escrita em um trabalho voltado para a valorização sonora através das habilidades fonológicas. Desse modo, pode-se ampliar a reflexão sobre a relação entre aquisição de linguagem oral e escrita na escola e a visão da criança como um sujeito escritor, a partir do olhar do educador.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Habilidades Fonológicas. Projeto Interacionista.



## RESUME

L'acquisition de l'écriture s'inscrit dans le processus du langage humain mais elle est communément considérée comme le miroir de la parole. Cette acquisition est faite sous la guidance pédagogique. Il a été observé, au cours d'une expérience menée à l'école primaire, que les enseignants pourraient faire cette association, dans leur pratique d'enseignement, au cours de l'alphabétisation de leurs élèves. Nous avons eu ainsi l'intention de traiter les aspects de cette acquisition dans les écoles. Par conséquent, le but de cette recherche a été d'analyser les réponses des enseignants de la première année de l'école primaire (Cours Préparatoire) par rapport à l'influence des habilités phonologiques dans le processus de l'acquisition de l'écriture. Pour cela, une analyse qualitative a été réalisée à partir d'entretiens semi-structurés menés auprès de quatre enseignants de Cours Préparatoire dans deux écoles privées entre le second semestre 2012 et le premier semestre 2013. Les réponses aux conceptions de l'importance des habilités phonologiques dans le développement de l'écriture et de ses méthodes d'enseignement ont été analysées sur la base de l'approche théorique de la recherche. Celle-ci a été basée sur des formulations théoriques proposées par les chercheurs du « Projet interactionniste de l'acquisition du langage », fondé par Claudia de Lemos et développé par la suite par Freire, Bosco, Borges et Palladino. Au cours de la recherche, il a été identifié que, dans le processus d'alphabétisation des écoles, une fragmentation de la langue a lieu. Celle-ci se produit quand la parole et l'écriture sont mises en relation dans un travail visant la valorisation sonore à travers les habilités phonologiques. Ainsi, il est possible d'amplifier la réflexion sur la relation entre l'acquisition du langage oral et écrit à l'école et la vision de l'enfant comme un sujet écrivain à partir du regard de l'éducateur.

Mots-clés : acquisition de l'écriture, habilités phonologiques, projet interactionniste.

## LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Banda de <i>Moebius</i> .....	45
--	----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 .....	71
QUADRO 2.....	74
QUADRO 3 .....	77
QUADRO 4 .....	81
QUADRO 5.....	83

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>14</b>
1.1 Aquisição de linguagem para os clássicos.....	149
1.2 A Aquisição de linguagem interacionista sob o olhar da psicanálise.....	27
1.4 Aquisição da escrita.....	32
1.4.1 <i>Ferreiro X Outro na escrita</i> .....	32
1.4.2 <i>Degraus de Aprendizagem</i> .....	35
1.4.3 <i>Escrita, som e erro</i> .....	37
1.4.4 <i>O outro no processo de significação do escritor</i> .....	39
1.5 Oralidade X escrita .....	43
1.6 A criança como sujeito escritor.....	47
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	<b>52</b>
2.1 Considerações metodológicas.....	52
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	53
2.3 Procedimento de coleta.....	54
2.3.1 <i>Constituição do corpus</i> .....	55
2.3.2 <i>Procedimento de análise do corpus</i> .....	56
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>57</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>79</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

A Fonoaudiologia é crescente a cada dia no âmbito da escola, trabalhando nos entremeios da linguagem com a Pedagogia, o que permite ao fonoaudiólogo escolar conviver, diariamente, com o desenvolvimento das linguagens oral e escrita das crianças, com seus respectivos processos de aprendizagem e abordagens pedagógicas. As professoras, por sua vez, dentro desse sistema, unem suas concepções teóricas adquiridas ao longo de suas formações e práticas e os métodos das escolas em que trabalham as suas abordagens, de forma particular e própria do agente subjetivo.

Segundo Cavalheiro (2001), a atuação da Fonoaudiologia preventiva nas escolas pode ser equivocadamente confundida com uma busca de “doentes”, quando se foca esse trabalho em triagens, a fim de identificar os alunos com “dificuldades fonoaudiológicas”, e na avaliação e observação dessas crianças, o que em nada é contribui para a construção do sistema educacional. Para a autora, é muito mais pertinente quando as ações da Fonoaudiologia Escolar buscam garantir ao educador o controle do espaço e do processo educativo. O fonoaudiólogo seria um parceiro que compartilha diferentes práticas que levem a um melhor desenvolvimento escolar e de linguagem.

Foi através de um trabalho parceiro de prevenção e orientação, com o objetivo de minimizar algumas dificuldades que as crianças apresentam no processo de aprendizagem, que a Fonoaudiologia Escolar propõe trabalhos estimulativos e preventivos. Observando as frequentes dificuldades durante a alfabetização, desenvolvemos com professoras do 1º ano do ensino fundamental da escola, atividades e exercícios para facilitar a percepção dos alunos quanto às características fonológicas, com o objetivo de evitar as suas frequentes e, muitas vezes, persistentes trocas na escrita. Estas trocas são comumente encontradas entre os fonemas de pares mínimos como /f/ por /v/ e /t/ por /d/.

Entretanto, a partir de leituras sobre Aquisição de Linguagem e Psicanálise, surgiram questionamentos a respeito da essencialidade da consciência fonológica para a alfabetização. De forma consequente, as questões foram levadas à reflexão sobre a totalidade significativa

da língua escrita e os seus sentidos como expressão do inconsciente, assim como uma releitura além dos signos e seus traços distintivos e das letras usadas como instrumentos de uma expressão oral ou um reflexo da mesma.

Do envolvimento com esses novos pensamentos à parte da leitura fonoterápica habitual, rica em etapas de aquisição e patologias de linguagem, focamos no *Interacionismo*, fundado por Cláudia de Lemos. Esta visão destaca a interação do adulto com a criança no processo de aquisição da linguagem da mesma, causando sobre ela um efeito na constituição da sua linguagem; interação que a partir de seu discurso, significa e interpreta a criança, dando-lhe condições de sujeito. A interpretação do outro sobre os significantes da criança são fundamentais ao processo de aquisição da linguagem, uma vez que o efeito da fala e da escrita do adulto proporciona a mudança na aquisição da linguagem infantil.

Cruzando esta nova releitura com a prática, questiona-se se os tutores desse processo de aquisição da escrita estariam também presos à concepção de que o êxito na escrita se deve às habilidades fonológicas e estariam focando em seus trabalhos essa visão de dependência do “aprendizado” da escrita com o som, podendo considerá-la, até mesmo, como um mero reflexo da fala. O que diriam seus discursos quando levados a refletir e falar sobre o processo de alfabetização? Qual o papel das habilidades fonológicas nesse processo para eles? Estariam, tais discursos, utilizando técnicas de consciência fonológica como apoio para a alfabetização, em uma tentativa de associar cada som ao seu signo? Ou considerariam a escrita, um processo de aquisição natural da língua, fruto da impressão do seu meio, sem ser oposto à fala, estando as duas além das semelhanças e dessemelhanças?

Ansiando abordar uma nova proposta no processo de alfabetização, este trabalho pretende analisar a fala dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, a respeito da influência das habilidades fonológicas, no processo de aquisição de escrita. Buscaremos, como objetivos específicos, identificar qual a concepção dos professores quanto à influência da fala na aquisição da escrita, suas ideias quanto ao processo de aquisição da linguagem escrita, assim como a metodologia de ensino utilizada por eles e suas estratégias relacionadas às habilidades fonológicas usadas nesse processo de aquisição (e o que os professores utilizam), considerando que geram efeito no processo de alfabetização dos seus alunos.

Como respaldo científico para a nossa análise, trataremos no primeiro capítulo da fundamentação teórica da pesquisa, direcionado aos caracteres e fundamentos da consciência

fonológica na internalização dos fonemas e à aquisição de linguagem nas suas diversas concepções, detendo-nos, principalmente, à psicanalítica por esta considerar a formação do sujeito falante a partir do relacionamento com o Outro<sup>1</sup>.

O detalhamento dos métodos de análise e toda trajetória da pesquisa, os sujeitos envolvidos e seus caracteres, assim como o processo de análise serão expostos na metodologia, no segundo capítulo.

Dando continuidade, o terceiro capítulo enfocará a análise dos dados obtidos, onde estarão as respostas das professoras com os seus conceitos e ideologias materializados nelas. Haverá, então, a discussão dos resultados obtidos.

Por fim, trataremos das considerações finais, quando procuraremos responder a todas as questões levantadas no trabalho, apontando para novas possibilidades para o trabalho fonoaudiológico na área educacional, relacionado especificamente à aquisição da linguagem escrita.

---

<sup>1</sup> Esse Outro não significa diretamente o “outro”, homem semelhante. É outrem, o lugar da palavra, pode ser a Linguagem ou mesmo um semelhante, mas esse grande Outro sempre atua na formação da subjetividade do sujeito (LACAN, 1966).

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Aquisição de linguagem para os clássicos

Em seu estudo sobre a língua e a linguagem humana, a Linguística desenvolveu diversas teorias correntes e nos apresentou grandes estudiosos da área. Entre eles, Ferdinand de Saussure, que inaugurou uma forma de pensar a língua.

Ele mesmo não transcorreu sobre a aquisição da fala e seu processo de amadurecimento. Mas, enquanto discorria sobre as faces do fenômeno linguístico, falou de uma mudança constante da língua, com uma evolução a cada instante, mostrando que isso faz ilusória a marcação de um começo ou um início, a que as conjecturas são passíveis, ao estudar a fala das crianças. “É uma ideia bastante falsa crer que em matéria de linguagem o problema das origens difira das condições permanentes; não se sairá mais do círculo vicioso”. (SAUSSURE,1970, p.16).

Castro (2011) afirma que essas condições permanentes dizem respeito à atividade do sujeito falante como fonte de mudança diante dos processos de identificação mútua, transformando as diferenças em similitudes. Na aquisição de linguagem, essas condições se apresentariam na medida em que a fala da criança, marcada pela heterogeneidade, aproxima-se daquela do adulto que a interpreta. Quando posta no funcionamento da língua materna do idioma que lhe acolheu, na posição de falante, a criança esquece a fala infantil (CASTRO, Idem).

Apesar de Saussure não se referir diretamente à linguagem, mas ao seu objeto de estudo, a língua, vemos que a análise da imutabilidade ou mutabilidade proposta pelo autor já entrava em questão e desencadeou reflexões que associaram essa observação saussuriana à linguagem e à sua aquisição.



Como veremos mais adiante no *Interacionismo*<sup>2</sup> de Lemos, Castro acaba por fazer uma ligação teórica entre Saussure e Lemos, selando o movimento da língua saussuriana na relação do outro/mãe com a criança. Ao estudar Lemos, vemos nitidamente seus questionamentos quanto à estática da língua a ser analisada durante o processo de aquisição da linguagem da criança. Esse movimento constante da língua, ainda tida como objeto por Saussure, mas já vista livre de marcação, é considerado por Lemos, quando a autora descarta, em seu estudo, uma característica cartesiana da língua.

Contudo, apesar desse despertar de Saussure para o estudo da língua e da aquisição de linguagem possuir um fascínio, ela só ganhou forte enfoque sistemático de estudo a partir de 1957, através de um grupo de pesquisa proposto por Chomsky e formado por psicólogos (Lemos, 2006). Essa proposta de estudo linguístico apresentava a Gramática Gerativa, que considerava a linguagem inata ao ser humano. Nessa perspectiva, a aquisição de linguagem se dava naturalmente de forma maturacional, ou seja, indiferente às estimulações ambientais. Essa proposta era centrada na criança, pois a ênfase centra-se em um indivíduo biológico (PALADINO, 1999). Essa teoria de aquisição de linguagem é conhecida como *Inatismo*<sup>3</sup>.

Como Cunha esclarece, Chomsky considerava que o papel da Linguística seria explicitar a capacidade que todo falante ou ouvinte tem de produzir e compreender toda e qualquer frase da sua língua (CUNHA, 1997). Essa capacidade, tida como competência, estaria intrínseca à espécie humana, pois se encontraria impregnada na mente do homem - desde seu nascimento - uma gramática, a conhecida Gramática Gerativa. Segundo Jakubovicz (2002), Chomsky afirmava que o bebê já nasce com todo equipamento de aquisição de linguagem, e que para a criança desenvolvê-la bastaria ser exposta à língua. A competência opunha-se ao desempenho o qual, por sua vez, constituía o uso concreto da linguagem por locutores singulares.

O *Inatismo* elimina toda e qualquer subjetividade do sujeito. Se analisarmos a Gramática Gerativa, veremos que ela dá à linguagem um caráter de ordem própria, inabalável em estrutura aos significados e ao que a representaria na fonologia ou grafia. A linguagem

---

<sup>2</sup> O *Interacionismo*, de Cláudia Lemos, surgiu como uma teoria de aquisição de linguagem influenciada pela Psicanálise de Lacan, abordando uma linguagem formadora do sujeito através do outro.

<sup>3</sup> A partir de agora usaremos o termo *Inatismo* em itálico e com letra inicial maiúscula, por referir-se a um termo que sinaliza uma teoria estudada na nossa pesquisa. Usaremos o mesmo procedimento ao aludirmos a conceitos igualmente importantes.

inatista faz parte da biologia da espécie. O perfil de uma ciência da linguagem que vê além dos enunciados presos em suas coincidências fatuais, dando conta das possíveis sentenças da língua, categorias abstratas, capazes de gerar estruturas sentenciais possíveis, aptas a receberem uma forma fônica e um significado.

Para a prática e teorização atual, o conceito da Gramática Gerativa não é tão utilizado quanto Piaget. Para esse autor, a aquisição da linguagem se dá enquanto função do desenvolvimento cognitivo da criança, conceito que reforça a teoria ontogênica (PALADINO, Idem).

O pensamento piagetiano considera que a linguagem procede de uma inteligência parcialmente estruturada, pois a inteligência seria antecessora da linguagem, assim como independente dela. Seu conceito de construção de estruturas cognitivas desvaloriza o vivido por não fazer parte da consciência do indivíduo e, sim, de um considerado comportamento operatório (BOSCO, 2002).

Piaget (1967) considerava a inteligência a base de todo desenvolvimento, por isso disse que o papel da inteligência na vida do espírito e do próprio organismo é de um equilíbrio estrutural. A inteligência seria essencialmente um sistema de operações vivas e atuantes, seria a adaptação mental mais extremada, o instrumento indispensável do intercâmbio entre o sujeito e o universo. O desenvolvimento é considerado por Piaget um processo de etapas e estágios graduais e sucessivos.

A ênfase na cognição como pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem na elaboração teórica piagetiana é o *Cognitivismo*. Segundo Jakubovicz (2002), nessa teoria, a criança apresentaria imitações diferenciadas bem antes da instalação da linguagem. Essas condutas levariam ao surgimento da função simbólica ou de representação e estas permitiriam que a criança, interiorizando sua linguagem, a exteriorizasse, graças à sua capacidade cognitiva. O autor ainda diz que a criança tem suas próprias necessidades e uma mentalidade adaptada a elas. Os estudos de seu tempo sobre a linguagem e o desenho infantis teriam destacado inúmeras vezes, a coerência deste ponto de vista (PIAGET, 1967).

Piaget (1967) divide o desenvolvimento da criança em quatro fases: a sensório-motor, de 0 a 2 anos; a pré-operatória, de 2 a 7 anos; a operatório-concreta, de 7 a 11 anos e a operatório-formal, de 11 a 14 anos. Na primeira fase, o bebê teria um contato direto com o

meio, sem representação ou pensamento e sua inteligência seria prática. A segunda fase é caracterizada pelo surgimento de representações mentais com funções simbólicas e a percepção é global, sem discriminação detalhada. Durante a terceira fase, a criança apresentaria maior capacidade de buscar identidades e diferenças, e teria referências de classificações e séries; o pensamento entenderia o conceito de reversibilidade e as ideias poderiam ser retomadas. Na quarta e última fase, destacar-se-iam a capacidade de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções independentemente da observação real.

Partindo da capacidade humana para um destaque ao meio ambiente, temos o *Interacionismo*, de Vygotsky. Todo o processo de aquisição se daria através da interação do organismo humano e seu universo ambiental. A criança em desenvolvimento teria um papel ativo, porém inconsciente, sendo o “outro” o condutor experiente (JAKUBOVICZ, 2002).

Tratando do desenvolvimento humano, a estudiosa releva o ambiente social como grande responsável pelo aprendizado. Para ela, o tirocínio, além de relacionar-se ao crescimento, é um aspecto universal e necessário no processo de evolução das funções psicológicas organizadas culturalmente. Sem o contato com um meio rico em conhecimento, os processos internos de desenvolvimento não ocorreriam. Nesse ambiente estruturado, todos os elementos são carregados de significados (OLIVEIRA, 1997).

Por exemplo, a escrita jamais seria desenvolvida em um indivíduo se ele vivesse isolado de um meio cultural, usuário das propriedades gráficas. Sua escrita é adquirida por haver um determinado ambiente sociocultural que desperte os processos de desenvolvimento internos do indivíduo, permitindo-o adquirir a leitura e escrita. O processo de desenvolvimento humano se daria de fora para dentro. O indivíduo realizaria ações externas e, a partir das interpretações dadas pelos outros, ele próprio poderia atribuir significados a suas ações que já seriam compreendidas por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo.

Quanto à aquisição da linguagem oral, Vygotsky dissociou a linguagem do pensamento, formando dois caminhos paralelos de desenvolvimento em fases pré-verbal e pré-intelectual que se encontrariam mais à frente. Na fase pré-verbal, a criança possuiria uma inteligência prática sem a mediação da linguagem que a levaria, por exemplo, a alcançar objetos desejados com uso de instrumentos. Nessa fase, embora não haja domínio do sistema

simbólico da linguagem, ela apresentaria manifestações verbais usadas para alívio emocional e função social, como choro, balbucio e riso (OLIVEIRA, 1997)

Só aos dois anos é que o pensamento se encontraria com a linguagem. A fala, então, tornar-se-ia intelectual, com função simbólica, e o pensamento tornar-se-ia verbal, sendo mediado pelos significados dados pela linguagem. Esta seria a transformação do biológico no sócio-histórico. A partir daí é que o ser humano teria um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, moderado pelo sistema simbólico de linguagem (OLIVEIRA, 1997).

A associação do desenvolvimento do sujeito, através do seu meio ambiente, impressor dos significados e simbolismos, pode nos induzir a associar a importância do *outro* na aquisição da linguagem no *Interacionismo*. Entretanto, a existência de uma pré-linguagem e pré-intelectualidade leva-nos a questionar se a criança, antes dos dois anos de idade, ficaria à margem do simbólico e se suas manifestações verbais seriam escassas de significantes.

O termo *Interacionismo* foi referido primeiramente na teoria de desenvolvimento pela obra de Piaget. Mas, são Wallon e Vygotsky, segundo Lemos, que englobam em sua teoria o ambiente social como essencial para a constituição do simbólico, para o pensamento e para a construção do conhecimento (LEMOS, 1986).

A elaboração teórica do *Interacionismo* abrigou sob seu termo diversas posições. Como a interação do adulto/mãe em forma de um *input*<sup>4</sup> linguístico, sem enfoque para própria interação adulto/criança, mas como uma atividade comunicativa dada pela língua; considerando-se, disfarçadamente, a mãe como despertador do *Inatismo* infantil. O enfoque do *Interacionismo* de Vygotsky desconsiderou e separou qualquer comunicação da criança durante uma interação, definindo-as como realizações não linguísticas, e não eram analisadas dentro da interação, mas pescadas para fora dessa relação.

Só a partir do momento em que a própria relação é considerada instrumento de estudo, e os enunciados da criança com os do adulto são analisados, é que Lemos se encontra dentro de uma definição, considerada por ela real, de *Interacionismo*. Esta teoria seria bem diferenciada da de Vygotsky, a começar pela consideração das manifestações iniciais de

---

<sup>4</sup> Palavra da língua inglesa que em sua tradução literal quer dizer entrada. Mas quando se trata de aquisição de linguagem pode ter a conotação de modelo, estimulação inicial a ser absorvida e devolvida.

linguagem oral da criança e partindo da visão psicanalítica, a prática do destaque do assujeitamento da criança pela linguagem do Outro.

Essa impressão da linguagem na criança pelo outro, tratada por Lemos, nos traz a reflexão que a linguagem, em suas diversas formas, constitui o sujeito e reforça a concepção da singularidade linguística do homem sobre o homem nesse processo. Afinal, o ser humano nasceu para a linguagem rica e multifaceada, e a fala é ratificante nessa constatação. É sabido que nós somos os únicos seres vivos que têm a capacidade de emergir na língua ou sermos apropriados por ela. Mas, o fato é que nascemos para falar.

## 1.2 A Aquisição de linguagem interacionista sob o olhar da psicanálise

Claudia Lemos contribuiu para uma nova perspectiva da aquisição de linguagem e do próprio *Interacionismo*, destacando não apenas fragmentos da fala, mas a própria relação dialógica do adulto e da criança. A aquisição de linguagem se encontra permeada por uma concepção linguístico-psicanalítica, na qual há uma valorização da relação adulto/criança no processo de aquisição. É no jogo dialógico da criança com o adulto que se constrói o conhecimento linguístico e, nesse processo de compartilhamento, há uma valorização dessa relação durante a aquisição, onde a significação é produto dessa atividade conjunta, em que a criança se torna um interlocutor ativo, cabendo ao adulto o lugar de seu intérprete (CUNHA, 1997).

Esta abordagem desloca a ideia de interação entre sujeitos e do sujeito com a linguagem como objeto de conhecimento, adotando a relação sujeito/linguagem como alienação, filiação e assujeitamento. O Outro, aqui, atua em um funcionamento linguístico que permite interpretar a criança e, quando interpretadas, as crianças se repositionam em sua relação com a linguagem e então nessa ressignificação, os lugares de quem ensina e de quem aprende são relativos (FREIRE, 1999).

O Outro vai constituindo a criança como sujeito falante ao responder suas solicitações, mesmo “ininteligíveis”, imprimindo significados a elas. A criança por sua vez, entende que sua voz tem apelo e sentido para alguém e vai tomando posse da sua constituição de sujeito,

entrando na linguagem. Não que o adulto ensine a fala à criança, mas a faz valer na roda da linguagem, dando a ela caráter de falante, e ao colocar-se como tal, ela também passa a se impor na fala do adulto.

A fala infantil deixa sempre entrever um aspecto singular em jogo na relação da criança com o outro, com a língua ou com sua própria fala. E quando a aquisição passa a ser teoricamente dimensionada para um estado final de desenvolvimento, é fato que certos fenômenos observados na fala da criança podem ser caracterizados por uma aproximação da fala do adulto (CASTRO, 2011), vindo a mostrar o quanto de influente o outro foi nesse processo, até que as falas se entrelaçam, suscitando a dúvida de quem agiu sobre quem.

Embasados na teoria de Cláudia Lemos sobre a aquisição de linguagem, pretendemos aqui expor sua trajetória de estudo linguístico. A área de investigação da autora focou o percurso singular que uma criança faz na sua relação com a linguagem, através da fala do outro e essa particularidade é marcada fortemente pelos fragmentos da fala do outro na criança e pela imprevisibilidade das relações entre esses fragmentos. Como diria a própria autora (1986), os papéis sociais, inscritos nos fragmentos do discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança e, desse processo, emerge a possibilidade dela se conceber, a si e ao outro, como sujeito.

Lemos (1989) começou a analisar a impressão do Outro na fala da criança, primeiramente como espelho, depois como guia, até tornar-se interlocutor e concebeu as posições que a criança assumia na língua:

- a primeira posição é onde o adulto espelha a produção vocal da criança, é quando ela apresenta ecolalia em sua fala. Esse espelhamento são as primeiras palavras reconhecidas na fala da criança.
- a segunda posição é quando a criança, em diferentes momentos, completa a fala do adulto ou a expande, contribuindo com o que não está na fala do outro naquele instante.
- na terceira posição, a criança assume os papéis dialógicos, instaurando o diálogo e o adulto torna-se apenas um interlocutor. A criança adquire sua independência referencial da fala do adulto e assume seu papel como sujeito falante; a linguagem a assujeitou.

Freire (1999) também descreve em outras palavras essas três posições pelas quais passa a criança para se estruturar como falante. A primeira é uma fase de acertos, onde a fala

da criança é circunscrita à fala do adulto, pois aquela é estruturada por fragmentos desta; a segunda posição da criança é marcada por *erros* na sua fala e há nela uma submissão ao movimento da língua, mas não reconhecendo a diferença que o erro instancia. Na terceira posição, haverá pausas, autocorreções e reformulações na fala da criança. Essas substituições dizem que a criança reconheceu que há uma diferença na unidade que ela vai substituir e a que vai ser substituída. Esse movimento na linguagem se dá pela semelhança que a fala infantil achou entre ela e a fala do outro, adulto. Isso caracteriza a mudança de posição do falante infantil em relação a sua fala e à fala do outro.

Estas posições, por sua vez, não devem ser confundidas com fases, pois não têm o caráter de serem estanques ou lineares. A criança pode apresentar em sua linguagem, por exemplo, características de duas posições ou retroceder e avançar na sua trajetória.

Para a autora, a língua, o Outro e o próprio sujeito que emergem dessas relações estão estruturalmente vinculados, não podendo ser considerados como instâncias independentes, unidirecionalmente ordenáveis, como implicado na atribuição ao outro do papel de mediador ou na atribuição à fala do outro, de um estatuto de *input*. Lemos (1989) considera ainda um fator revelador da criança dominante do diálogo o uso que ela faz sobre os pronomes pessoais e sua capacidade de subjetivar ou objetivar-se em uma narração.

A grande questão que Lemos debate é a indiferença dada pelos pesquisadores em geral à heterogeneidade, nesse processo de aquisição da criança, como se houvesse possibilidade de controlar a diversidade de *inputs* dados a ela por diferentes adultos, e, até mesmo, as restrições particulares de cada criança no que concerne ao seu conhecimento prévio instanciadas nas línguas naturais; essas seriam brechas que se encontram na teoria gerativista.

Lemos não se detém apenas na sua observação e teorização, mas se propõe a reformular e contextualizar a pesquisa com sua elaboração da aquisição de linguagem. Afinal, como analisar esse processo interacionista com as ferramentas e métodos de pesquisa da linguística empírica padrão?

A autora, entretanto, durante o desenvolvimento teórico interacionista do processo da fala da criança, não deserdou o seu estudo dos grandes autores como Piaget, Vygotsky, Wallon e Chomsky. Ao contrário, usou suas críticas a esses autores para a sua elaboração

teórica e do estudo do já conhecido sociointeracionismo, de onde brotaram as questões sobre o Outro e o diálogo infantil como análise.

Lemos percebeu que faltava ênfase sobre os “erros” das crianças e a interpretação dos seus enunciados como produto dos fragmentos não-analisados, e considerou esse deslize um pecado para com as pesquisas nessa área, além do lapso em não considerar os enunciados dos adultos, na medida em que, nesses fragmentos está o domínio de um mesmo enunciado dito pela criança, o que possibilita a resignificação de tais fragmentos e da própria posição da criança na língua. Essa visão de pesquisa deixou as instanciações de categorias e estruturas linguísticas, provocando uma mudança estrutural do ponto de vista linguístico e subjetivo.

É quando questionando a empiria da fala da criança nas análises de pesquisa que Lemos destaca a heterogeneidade, o não padrão, a interferência variante do Outro. Como seria possível engessá-los e delimitá-los de forma linear? Vemos, por exemplo, que o estruturalismo conseguiu fazê-lo apenas no âmbito da fonologia, mas essa análise foi incompleta pelo simples conhecimento de que os sons da língua não são inteligíveis, se não tiverem significação (LEMOS, 1995).

Ao contrário do que se tem tentando empiricamente provar através de recortes da fala da criança e ignorando a heterogeneidade, a linguagem não é algo que a criança se aproprie para conseguir comunicar seu conhecimento, ao contrário, é a linguagem que dela se apropria, pois não há conhecimento sem linguagem (PALLADINO, 1990). O desenvolvimento não estaria em um processo cronológico, mas, sim, histórico, sendo a linguagem um lugar, uma estrutura; o desenvolvimento seria a história das marcas e dos movimentos nessa estrutura, ou seja, um funcionar simbólico nela através dessa movimentação (PALLADINO, 1999).

Podemos aplicar a mesma definição de desenvolvimento à aquisição da escrita, pois sendo a escrita uma modalidade da linguagem, a criança também será inserida nela e, assim como se achou como falante, perpassará pela escrita e se fará, através do outro, um sujeito leitor e escritor.

Inicialmente, a instanciação de uma perspectiva estruturante durante uma conversação é orquestrada pelo adulto, mas, posteriormente, quando a criança vai adquirindo a capacidade de fazer combinações com os vocábulos e os fragmentos do discurso do seu interlocutor dominante, e o faz de forma livre do enunciado deste e da situação, a criança, então, conquista



a sensibilidade, e dentro de um diálogo, consegue representar as intenções, a atenção, despertando o reconhecimento do seu interlocutor (LEMOS, 1982). A criança usa em sua fala o que lhe foi dito anteriormente e ficou registrado em sua memória linguística, mas agora utiliza sua bagagem de vocábulos com maestria, sem depender do compasso dado pelo adulto, que vinha sendo o organizador do diálogo, como um doador de morfemas a serem repetidos na fala seguida à sua. E é então que podemos mencionar a conclusão de Lemos que postula que é pela linguagem como “ação sobre o Outro e sobre o mundo”, apresentando-se na forma comunicativa e cognitiva respectivamente, que a criança constrói a linguagem enquanto “objeto” sobre o qual vai operar.

A aquisição da linguagem, na voz de Cláudia Lemos (1982), constitui a trajetória da criança da posição de interpretado à posição de intérprete da sua própria fala e da fala do outro, através de uma relação com a língua. A autora passa a estudar e descrever a aquisição de linguagem pelo viés da linguística, à luz da psicanálise, e seus trabalhos se voltam na construção dessa abordagem.

Ao transcorrer sobre o outro nesse processo de aquisição da criança, Freire (1999), sob a influência da teoria de Lemos, chama-nos à atenção de que os fragmentos da fala do outro na fala da criança depende da própria interpretação dada pelo adulto a esses fragmentos da fala infantil. Por isso, primeiramente há uma alienação da fala da criança ao significante da mãe, que a interpreta como desviada do padrão esperado. Então a criança se reconhece como um falante que está em falha. Essa posição foi-lhe colocada por esse julgamento e significação materna. Essa identificação feita no significante do outro e a percepção dessa fala como sendo sua, leva a criança a estabilizar suas pausas, reformulações e substituições e elevá-las a posição de significantes que identificam esse falante infantil e coloca a criança em outra posição no discurso do outro.

Para explicar essa relação da criança com a língua, Lemos faz uma relação das figuras de linguagem a esse processo de aquisição, anteriormente proposto por Jakobson, ao estudar afásicos, definindo a metáfora e metonímia como constituintes do desenvolvimento infantil da linguagem. Bosco (2002) diz que, conforme Lemos, a metáfora e a metonímia dão às relações sintagmáticas e paradigmáticas<sup>5</sup> um papel de leis de composição interna da linguagem. Por

---

<sup>5</sup> Estas relações se dariam em eixos que se cruzam, o eixo horizontal, o sintagmático e vertical, o paradigmático. O eixo sintagmático corresponde às relações de sentido entre as unidades da cadeia falada, que se dão em presença. Este eixo ocorre dentro da sintaxe e são os elementos constituintes de um enunciado. O eixo

isso, poderíamos concluir que a metáfora é como uma figura onde a relação dos termos manifestos e latentes gera um sentido que não é coincidente com nenhum dos dois, mas os ultrapassa.

Neste caso, a metonímia seria a dependência e alienação<sup>6</sup> da criança quanto à fala do outro, demonstrando o quanto seus significantes dependem da relação com os significantes do adulto, e, à medida que essa linguagem “parasitária” se esvai, proporcionalmente, a metáfora aparece através do “erro”, caracterizando uma criança que é falada pela própria língua e não mais pelo outro. No processo metafórico, o elemento que foi substituído permanece com sua presença latente na cadeia. Esta, por sua vez, representa o elemento ausente naquela posição e atua como um todo representante da parte (BOSCO, 2002).

Há quase como uma resistência que se estabelece contra o erro, e a criança resiste em reconhecer nos enunciados corretivos da mãe, algo que se signifique como falante (LEMOS, 2006). Então, o eixo metafórico se sobrepõe sobre o metonímico. E apesar de Lemos ter escrito apenas sobre a oralidade, vemos que na medida em que esses erros (que indicam o deslocamento da criança em relação à fala) são substituídos por pausas, hesitações e correções, na escrita são trocados por rasuras, e essas mudanças em relação à linguagem deslocam a criança para outra posição. Essa fase de transição regida pelas autocorreções da criança faz com que ela não apenas ressignifique o outro, mas a si mesma, tomando para si a dominância do pólo do sujeito.

Para entender melhor, vamos dar como exemplo um diálogo hipotético entre uma criança e a mãe, onde a primeira revelaria em sua fala um significante que remeta a um significante dito a ela por sua mãe, e o faria através de uma palavra chave que traz à cadeia manifesta o que estava em latência, “absorvido” por um enunciado da sua interlocutora em tempo anterior. Esse fragmento da fala infantil apresentaria um texto metonímico, pois os significantes da mãe evocam na criança textos ausentes; ela, como falante, está alienada na fala do outro, sendo por ele falada. Assim como, quando a criança, usando seu poder heurístico nas estruturas da língua, “erra” o gênero, o número ou a conjugação durante a sua

---

paradigmático, por sua vez, está para as relações virtuais entre as unidades comutáveis que se dão em ausência, ocorre fora da sintaxe e está no domínio da língua, na escolha (SAUSSURE, 1970).

<sup>6</sup> É a relação do sujeito com o grande Outro, lugar da linguagem. Onde se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai surgir do sujeito (LACAN, 1964, 1985).

fala, adequando o que se parece rígido à sua conveniência textual, imprime na fala a sua interpretação e entra na fala por estruturas metafóricas textuais.

O erro que traz à tona redes de relações entre cadeias soltas por significantes que circulam na própria fala da criança, são marcas da ação da língua enquanto funcionamento simbólico (LEMOS, 2006). Esses “erros” são marcados pelas pausas, reformulações, correções, provocadas pela reação do interlocutor e por autocorreções. Segundo Lemos (1982), essas correções são feitas através de substituições e, por isso, remetem aos processos de metonímia e metáfora, em que se implica o reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e a que vem a substituir.

Em um acontecimento metonímico, a criança repete como se não tivesse conhecimento de como usar o já dito e é o outro que convoca da fala da criança aquilo que melhor encaixa na própria fala, dentro do seu próprio discurso já estabelecido e de seu domínio, produzindo para si um interlocutor conveniente.

Poderíamos pensar, como fez inicialmente Lemos (1992), que a direção desses processos metonímico e metafórico seria a estabilização da criança na língua e a consolidação das categorias e estruturas dela. Esse estado de estabilidade na língua, entretanto, não pode ser considerado, porque se sabe que mesmo apresentando homogeneidade na fala, os falantes não são homogêneos e apresentam singularidade e diferença, além de haver a própria mudança linguística. É como discutimos no capítulo anterior acerca do pensamento de Saussure sobre a ilusão das condições permanentes da língua, que impossibilita de apreender em uma análise ou estudo um início e um fim dos processos linguísticos.

Esse caráter imprevisível, mas não aleatório do movimento da língua, é confirmado no recurso dos processos metafóricos e metonímicos como meios de mudança linguística, pois permite mostrar que a língua aproxima palavras e fragmentos originados de diversas cadeias, as quais se articulam, cruzam e se substituem na mesma posição, e toda essa dinâmica se dá em um movimento próprio da língua (BOSCO, 2002).

Os processos metonímicos e metafóricos ganham outra percepção quando Lemos passa por uma nova fase teórica devido aos pensamentos lacanianos que começam a influenciar as suas concepções de linguagem. A autora adota a psicanálise para formular a sua teoria da aquisição e atribui à presença do Outro a constituição da linguagem infantil. No

processo metonímico, a criança repete como se não tivesse conhecimento de como usar o já dito e é o outro quem convoca da fala da criança aquilo que melhor encaixa na própria fala, dentro do seu próprio discurso já estabelecido e de seu domínio.

A criança inscreve sua linguagem a partir do outro, do vazio desse Outro que causa o desejo que a impulsiona. Através da sua fala e da sua escrita, ela revela o seu sujeito desejoso, seu inconsciente e o que dizem. O único conteúdo intencional ao se usar a linguagem é o de se referir àquilo que os outros fazem alusão ao utilizar esse nome. Em sua fala, as crianças denunciam o quanto são faladas, ditas pelo imperativo “linguageiro” dos adultos. Ao utilizarem a linguagem, as crianças não atribuem apenas significados ou referências, elas imprimem seus significantes, tecendo uma rede deles. Por isso, é impraticável a ideia de transparência da linguagem, porque, como diria o estudo lacaniano, o estado do sujeito depende do que se desenrola no Outro; não pode haver em duas crianças um mesmo padrão de significantes seguindo uma linguagem cartesiana e única.

Massi (2007) salienta que a linguagem não depende da realidade ou capacidade interior psicofisiológica da criança, nem é uma estrutura pronta ou sistema abstrato de formas normativas a ser registrado por um sujeito inerte e imotivado. Ao contrário, antes, a linguagem é uma ação, um trabalho constantemente que modifica o sujeito e é modificado por ele.

A “linguagem não se aprende, não se adquire e muito menos se desenvolve” (FREIRE, 2002). Através dessa perspectiva, supomos que o sujeito não se apropria da língua, ao contrário, por ela é apropriado. Por ser ela uma ordem anterior, cabe ao sujeito alienar-se nela. A linguagem guiará a relação da criança com o mundo, com o outro e consigo. E é essa relação simbólica que nos permite diferenciar o humano dos animais (BOSCO, 2002).

O *Interacionismo* nos trouxe uma linguagem formadora do sujeito, sem separá-lo de sua fala e da sua língua, sem fragmentá-la em partes e etapas; ao contrário, mostra que a fala e a língua estão em formação e movimento constante e associado. E para que esse deslocamento ocorra, o sujeito não pode estar só. A solidão comunicativa não formaria um sujeito falante, ou poderíamos até dizer, um sujeito, pois não há indivíduo sem ser, não há ser sem desejo, nem desejo sem apropriação. A linguagem se apropria do indivíduo à medida que o outro a imprime nele. A linguagem nos permite existir a partir do feto falado e desejado.

A criança sob a linguagem alheia se faz falante e se transforma em outra linguagem alheia. Não se pode ignorar esse processo da mistura do outro com a criança e a linguagem. Isso nos faz ver que entre sujeitos, a linguagem acontece.

Mesmo havendo essa concepção da impressão do adulto na criança, na linguagem escrita, muitas características podem ser consideradas importantes no seu processo de aquisição. Para escrever, algumas teorias e correntes de aprendizagem e ensino destacam a consciência fonológica como essencial nesse processo aquisitivo da linguagem escrita.

### 1.3 Consciência fonológica

A consciência fonológica é um termo frequentemente usado na Fonoaudiologia para definir as habilidades que um sujeito tem sobre os caracteres dos fonemas, distinguindo seus traços distintivos de forma que não confunda ou os troque entre si quando ditos, ouvidos e escritos. Ela vem sendo estudada por professores a fim de enfatizar essa habilidade em seus métodos de ensino durante a alfabetização.

As pesquisadoras Balestrin, Cielo, Volcão e Lasch (2011) definiram a consciência fonológica como uma habilidade em analisar e manipular os componentes fonológicos da língua falada, de forma independente do conteúdo da mensagem. Tal habilidade metalinguística envolve a consciência de palavras, de rimas, de sílabas e de fonemas.

Para melhor compreendê-la, Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) enfatizam as estruturas da língua para nos dar um detalhamento dos constituintes que são relevantes no desenvolvimento dessa consciência. Estas seriam: a fonologia, que estudaria as regras inconscientes, comandantes da produção sonora da fala; a fonética, o estudo da forma como os sons da fala são produzidos e a sua articulação; e a fônica, onde os símbolos representam os sons no sistema de escrita alfabética.

A diferenciação entre dois fonemas são, frequentemente, sutis e confundi-los pode ocasionar alteração de significado na palavra. Por isso, a consciência fonológica é considerada

primordial na aquisição da fala e da escrita, diretamente associada às dificuldades que, porventura, se apresentem nesses processos. Assim como afirmaram Adams (1990) e Stanovich (1986) *apud* Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006), diante de uma escrita alfabética, o nível de consciência fonológica é o indicador individual mais forte do êxito de uma criança na escola ao aprender a ler. Aplica-se o mesmo princípio também na probabilidade do aluno não o conseguir.

Balestrin, Cielo, Volcão e Lasch (2011) concordam quando afirmam que é a habilidade em perceber rimas, desde cedo, que facilita a evolução da criança nos níveis da consciência fonológica, mostrando correlação positiva com o posterior sucesso em tarefas envolvendo a própria habilidade com rimas e as habilidades envolvendo fonemas e sílabas, facilitando a aquisição do código alfabético.

Compartilhando dessa associação da leitura e escrita com as habilidades fonológicas, Morais (1994) associa o aprendizado da escrita com a linguagem oral justamente por que o alfabeto é considerado uma representação gráfica da linguagem no nível do fonema. A escrita era considerada apenas uma representação infiel da fala, por não conseguir transmitir a mensagem real passada pela linguagem oral. Como veremos mais adiante em “Oralidade X Escrita”, escrever significava apenas um pobre meio de registro da fala, por isso o conceito de códigos que representassem cada som emitido vocalmente era tido como uma forma de transcrição.

A partir dessa consideração, faz-se necessário esclarecer que o raciocínio é de que para essa representação acontecer é primordial que a criança aprendiz possa, de alguma maneira, objetivar a palavra, direcionando a atenção para a estrutura, percebendo seus segmentos para, finalmente, manipulá-los de formas variadas. Essa capacidade é que é considerada a consciência fonológica, a qual, em outras palavras, refere-se a uma capacidade intencional que se apresenta por meio da possibilidade de se focalizar a atenção sobre os segmentos sonoros da fala, identificando rimas, sílabas e elementos mais discretos (fonemas).

Capovilla e Capovilla (2002), grandes estudiosos e defensores do método fônico na alfabetização, definem a consciência fonológica como um tipo de consciência metalinguística que permite segmentar a fala e ter habilidades sobre esses segmentos, envolvendo a consciência de algumas propriedades da linguagem e a habilidade de tomar as formas

linguísticas como objetos de análise. Na segmentação da fala, a palavra estaria dividida em partes mais facilmente manipuláveis em suas propriedades, facilitando o conhecimento e domínio da criança ao desejar ou precisar usá-la em um processo de escrita ou leitura.

O desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa consciência fonológica dependeriam do contato direto com o sistema alfabético, através da conquista da leitura e escrita e vice-versa, pois a consciência fonológica facilitaria a aquisição de leitura e soletração, que, por sua vez, beneficiaria uma melhor aquisição das habilidades de consciência fonológica. Segundo Alegria, Leybaert e Mousty (1997) apud Capovilla(1999), ter o conhecimento de que há na fala uma estrutura fonêmica interna é primordial à aquisição da leitura e, quando a criança tem esse conhecimento, ela domina as letras e a estrutura fonêmica, achando facilidade em converter a ortografia em fonologia, capacitando-a a ler qualquer palavra dentro de uma estrutura regular de grafema e fonema. Isso facilitaria a leitura de palavras inéditas às vistas de qualquer leitor, já que possuiria uma grande habilidade de decodificação fonológica e, com essa prática, acabariam por maturar as representações ortográficas; ou seja, é como se, interiormente, o processo fonológico permitisse a leitura lexical e, conseqüentemente, em sua representação, a escrita. Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) citam Wagner, Torgesen e Rashotte (1994), quando dizem que a capacidade de decompor palavras em sons é, sem dúvida, a habilidade que promove uma leitura bem sucedida no primeiro ano.

Baseado nas concepções sobre a relação da consciência fonológica e da escrita e em um despertar sequencial dos fonemas, partindo de partes para chegar ao todo, tem-se criado meios de ensino com ênfase nas habilidades fonológicas, a fim de combater distúrbios de leitura e escrita. Acredita-se que exercitando a habilidade de consciência fonológica, o indivíduo é capaz de realizar certas tarefas, tais como: formar novas palavras por recombinação de sons de outras ou ainda através do acréscimo ou remoção dos sons destas; encontrá-las embutidas nas demais e realizar diferentes tipos de combinações com a sonoridade das palavras.

Essas habilidades ocorreriam de forma gradativa, tendo início na discriminação de expressões, palavras ou sílabas, dentro de unidades mais amplas da fala por serem os fonemas as unidades mínimas da palavra falada, e, portanto, difíceis de serem audíveis quando produzidos de forma isolada. Por fim, a criança discriminaria as rimas, as aliterações e sílabas, e alcançaria a consciência dos consideradas menos abstratas e mais perceptíveis

fonemas, como unidades independentes na fala. Essa evolução gradual seria compatível e proporcional ao amadurecimento cognitivo (GRÉGOIRE E PIEÉRART, 1997).

Capovilla (1999) explica essa evolução dividindo as habilidades de consciência fonológica em três subgrupos. O primeiro refere-se às habilidades supra-segmentares, estando inseridas nesse grupo as habilidades fonológicas consideradas mais simples, sob uma perspectiva cognitiva, fazendo uso apenas das diferenças ou semelhanças de sonoridade da fala. Neste caso, podem ser expressas em tarefas como julgar se as palavras apresentam, ou não, a mesma sonoridade inicial ou final. O segundo grupo diz respeito às habilidades silábicas, que exigem identificação e discriminação de sílabas, podendo ser expressas em tarefas, como segmentar palavras em sílabas e adicionar ou remover sílabas de palavras, visto que as sílabas são mais claramente percebidas quando produzidas isoladamente, facilitando sua identificação. O último grupo faz referência às habilidades fonêmicas, necessitando de identificação e discriminação de fonemas. Este grupo é expresso em tarefas como decompor ou recompor palavras com base em seus fonemas constituintes.

Para Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006), o grande desafio é conduzir as crianças a uma análise individual dos sons dos fones na sua fala e na de um interlocutor. Os autores consideram que essa dificuldade perceptual infantil atrapalha a consciência fonêmica, pois o processamento de fonemas torna-se automático e acaba por dirigir a atenção ao sentido e conteúdo do enunciado como um todo. Seria fundamental que as crianças pudessem notar e descobrir os fonemas e, assim, separá-los. Por isso, em seu livro *Consciência Fonológica em crianças pequenas*, os autores se dedicaram a desenvolver métodos para que as crianças desenvolvam essa capacidade de fragmentar as falas em fones, o segmento fonético e evoluírem para sílabas e rimas, já que eles consideram que a consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio de instruções, fazendo com que a aquisição da leitura e escrita da criança ocorra de forma mais acelerada.

Vê-se que essas habilidades fonológicas ficam sempre no detalhamento minucioso e ínfimo das palavras e sua constituição, dando um caráter de isolamento de partes, como uma dissecação lexical, remetendo às crianças um conhecimento segmentado dos morfemas, com o princípio de que o saber se intensifica quando se aproxima cada vez mais da parte de um todo. Essa ideia poderá ser refletida, cartesianamente, para o processo de alfabetização já que está presente em estudos direcionados à aquisição da escrita, dando uma possibilidade perigosa de



formar nos docentes uma referência de fragmentação facilitadora para trabalhar algo tão complexo como a linguagem.

Podemos ver essa relação da consciência fonológica com a alfabetização, na afirmação de Stackhouse (1997), onde a consciência fonológica destaca-se por estar diretamente relacionada à possibilidade de ser um pré-requisito para a alfabetização e, dessa forma, pode determinar se uma criança será capaz ou não de ser alfabetizada; ou ainda, se precisará de estimulação para facilitar o processo de alfabetização e aprendizagem.

E, nesse processo, inúmeros fatores podem interferir no desempenho dessa consciência que evolui de acordo com o ritmo de aquisição da linguagem oral. É possível citar, como elementos influenciadores da capacidade metacognitiva, o nível de escolaridade e a idade cronológica (CARRAHER E REGO, 1984).

Por isso, não é irrelevante ressaltarmos que, mesmo a criança sendo capaz de ter uma consciência fonológica a respeito da natureza segmentada dos enunciados linguísticos, faz-se necessário que haja um estímulo natural próprio do infante através da sua vivência com os sons da língua no dito, no escrito e no lido por ele e pelos outros que o rodeiam. E, assim, a partir de alguma atividade oral ou de escrita, ou mesmo através de uma atividade direcionada para a referida consciência fonológica, descobre-se, pelos meios perceptuais advindos com o seu desenvolvimento, a invariância fonêmica.

Através dos autores supracitados, vimos que a consciência fonológica é considerada como fator essencial e medidor na maturidade e desenvolvimento linguístico da criança. Tais estudiosos ainda vinculam o desempenho escolar e de aquisição de linguagem escrita de forma direta e proporcional a ela. Baseados nessas observações teóricas, constatamos que a aquisição da consciência fonológica é tida como importante para a saúde do processo global de comunicação infantil, e, por isso, é atribuída uma relevante atenção à integridade dos meios pelos quais a criança desenvolve essa consciência que estaria diretamente ligada à aquisição da linguagem escrita.

## 1.4 Aquisição da escrita

### 1.4.1 *Ferreiro X Outro na escrita*

Ferreiro (1992), considerada uma grande estudiosa do processo de alfabetização, fundamenta-se no cognitivismo de Piaget, em que a linguagem é um real estruturado fora do sujeito e pode ser por ele contemplado e conhecido em suas leis de composição. Ferreiro acredita que o processo de apropriação da escrita ocorreria da seguinte maneira: primeiramente, a criança analisaria a palavra oral e escrita, objetivando-a e, apenas quando assimiladas e compreendidas, seria possível que a criança relacionasse, ponto a ponto, as unidades gráficas como representações das unidades fonológicas.

Essa “evolução” gradual dita pela autora de forma bem pontual seria dividida em cinco níveis. No primeiro, a criança reproduziria traços típicos da escrita que ela mesma consideraria como sendo básico, compostos de grafismos separados, linha curvas ou retas. No segundo nível, a forma gráfica se apresentaria mais definida, mais próxima às letras. O terceiro, chamado de hipótese silábica, teria sua característica centrada na tentativa de dar um valor sonoro a cada letra que compõe a escrita e cada letra valeria por uma sílaba. O nível quatro definiria a passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando houvesse a descoberta da exigência de quantidade mínima de grafias. E, por fim, o quinto e último nível, seria a escrita alfabética, onde a criança compreenderia que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, e analisaria os fonemas das palavras que escreveria (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Sob esses níveis de Ferreiro, Bosco (2002), sem destacar as etapas de transição, sintetiza-os em três fases: a primeira seria a pré-silábica, quando a criança não faz a relação som/grafia; o segundo período, chamado de silábico, a criança iniciaria essa relação e se expressaria na escrita de forma híbrida, escrevendo letras representando sílabas e outras vezes, o fonema; e, por fim, o último período, o alfabético, onde a escrita da criança já se corresponderia termo a termo, grafema/fonema.

Entretanto, considerar uma fase “pré-silábica” no processo de escrita da criança é negligenciar que a construção ou leitura de qualquer texto, mesmo sendo considerado *infontizável*, é singular e remete ao Outro, estando dentro de um significante que a criança se encontra desde seu nascimento. E este fato concede alteridade ao texto.

Segundo Bosco (2002), a descrição de períodos de Ferreiro, mostra sua visão da aquisição de escrita como um processo de construções sucessivas com graus de complexidade crescentes, que consiste em elaboração e reelaboração de estruturas internas as quais resultam da ação da criança sobre o objeto de conhecimento externo a ser (re)construído. Ferreiro defende que a relação que ocorre entre as crianças e a escrita leva-as a reconstruí-la para apropriarem-se dela.

Por conseguinte, podemos concluir que Ferreiro adere ao pensamento de que a escrita é posterior à fala e, com isso, contraria a teoria da metáfora da escrita. Segundo Freire (1997), Ferreiro diz que a criança tem que construir o objeto escrito como uma representação da linguagem oral. Entretanto, não sustenta a ideia de uma técnica de transcrição de formas sonoras nem o uso da consciência fonológica como essencial para uma correspondência equivalente da fala para escrita, pois, dessa forma, haveria uma desconsideração nos processos cognitivos, que são fundamentais na sua base piagetiana. Por isso, a autora não se prende ao conceito da relação fonético-fonológico para a aquisição da escrita, já que haveria, na alfabetização, uma estrutura de totalidade, de transformação e de autorregulação como explicaria o cognitivismo de Piaget.

Essa escrita como objeto de conhecimento do ponto de vista construtivo considera os erros um caminho obrigatório e necessário na construção de um sistema de representação, o alfabeto; e defende uma evolução regular desse conhecimento gráfico.

Como diria a própria Ferreiro (1995), a aprendizagem da escrita, quando vista como sistema de representação, é a apropriação de um objeto de conhecimento. “O sistema de escrita – como um objeto socialmente elaborado – é um objeto de conhecimento para a criança” (FERREIRO, 2004, p. 22).

Com suas ideias de aquisição, Ferreiro iniciou, no campo da linguagem escrita, os conceitos de escrita como objeto de conhecimento e, de sujeito da aprendizagem, como sujeito cognoscente (BOSCO, 2002). Sob a luz de Piaget, tal processo leva a criança a ser

considerada uma aprendiz, uma vez que detém um processo constitutivo inato, capaz de apropriar-se da escrita por estágios e sem interferência relevante do outro e do vivido.

Contudo, confirmar que a escrita é um todo estruturado a ser aprendido vitoriosamente, a cada estágio em um conceito de dominação, trai a concepção do simbólico e da atuação do outro. Para Borges (2010), dizer que a criança precisa primeiramente conhecer a língua para representar logicamente as suas estruturas é dizer que o sujeito está sob o domínio das estruturas, que está no lugar do objeto. Essa maneira de fragmentação em letra, sílaba e palavra para um processo de apropriação da estrutura, proposta por Ferreiro, faria com que elas fossem retiradas e isoladas do seu funcionamento linguístico-discursivo, que é onde lhe são atribuídos valores próprios.

Nessa dinâmica do funcionamento linguístico-discursivo, relevada por Borges (2010), vê-se que seguindo o raciocínio da teoria psicogênica de Ferreiro, onde o processo de conhecimento ocorre na interação do sujeito com o objeto, o mesmo ocorre no processo de escrita quando, dentro de suas propriedades gráficas, fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, a criança vai se relacionando e construindo, porque, enfim, o leitor não cria materialmente o texto, este tem suas próprias propriedades às quais o leitor precisa se ajustar.

Concordando com Borges, vemos então que Ferreiro, não enaltecendo a representação sonora como essência do caráter da escrita, faz-se coerente, neste ponto, com a corrente de representação simbólica. Mas a ideia de que a escrita é um conhecimento a ser obtido, tira o foco da concepção de subjetividade da linguagem, onde a criança imerge, estando a linguagem na sua constituição cotidiana de sujeito ao relacionar-se com o outro.

De acordo com Lajonquière (2011), a criança quando é nascida em uma cultura letrada, a escrita já está no cerne da sua vida cotidiana no campo da palavra e da linguagem; esse é o convite para a criança se aventurar na escrita. A escrita “espera” a criança, e pelo simples fato de estar ali, convoca a criança a deixar-se tomar por ela. Assim, a escrita renasce e amplia as fronteiras de um universo aberto, mais uma vez, pela lógica do significante. Não se transmite nenhuma mensagem para a criança ensinando-a a escrever, mas o outro conduz a criança a estar no significante da linguagem.

Para Ferreiro, em contrapartida, o outro exerce um papel marginal na aquisição da escrita da criança, sendo um mero informante e orientador das regras não dedutíveis, como ortografia e pontuação, ou seja, o que é de ordem da convenção. Para a autora, a linguagem escrita é adquirida através de um processo endógeno, superficialmente afetado por efeitos externos, sendo o próprio sujeito o regulador desse processo que vai construindo, através dos seus contatos com o objeto-escrita, esquemas e assimilações cada vez mais complexas, consequentes de processos cognitivos prévios e determinantes do desenvolvimento (BOSCO, 2002).

Por outro lado, através do simbólico, a aquisição da escrita faria parte constituinte de um todo do psiquismo, da compreensão e de todo e qualquer processo aquisitivo de conhecimento. A partir desse olhar, o outro exerce seu papel crucial no assujeitamento através da linguagem.

Essa concepção do assujeitamento da criança pode ser levada a toda essência da linguagem, inclusive à escrita. Por isso, podemos adotar a natureza simbólica da escrita. A cada passo que damos em favor de uma linguagem simbólica e subjetiva, fica mais difícil separar a escrita e a oralidade em modalidades ou subjugar uma a outra. E vemos que essa relação estreita que há entre elas, leva-as a um mesmo recorte teórico de entendimento e que seus processos aquisitivos caminham juntos e entrelaçados, não convindo apartá-los, a fim de “ensiná-los” independentemente.

#### 1.4.2 *Degraus de Aprendizagem*

No decorrer histórico dos estudos de aquisição de linguagem, são sucessivas e incessantes as tentativas de definir e ordenar estágios. A apropriação da escrita e da leitura tem sido projetada como um modelo uniforme, pelo qual, a criança tem que aprender a codificar e decodificar símbolos gráficos, partindo de um ponto inicial “a” a fim de chegar a um ponto final “z”, e dominar as habilidades perceptivo-motoras e os aspectos gráficos da escrita por ensino lógico e ordenado (MASSI, 2007).

A criança ficaria refém de todos esses processos e habilidades para elaborar seu texto escrito, por isso não se pode considerar que a formação de representações ortográficas seria um jogo de automatização ou memorização de estímulos, apesar de se assegurar que a memória e a atenção estão certamente presentes quando se aprende a ler e a escrever.

Contudo, quando a criança escritora tem a consciência de que uma mesma letra pode ter vários sons ou um mesmo som pode ter variadas maneiras de ser grafado, ela ativa procedimentos de busca para encontrar a alternativa mais adequada dentro do seu leque, ciente de fonemas e letras.

Tal conceito nos traz a ideia de que o objeto final da aquisição da escrita e da leitura, ou aprendizado, termo usado nessa concepção, é que a criança desenvolva o domínio de compreensão textual, o que lhe vai permitir enriquecer seu mundo abstrato em fala e escrita. Porém, para tal realização, as habilidades de reconhecimento de palavras e sua decodificação deverão ser feitas através de um dedicado trabalho de familiarização das propriedades linguísticas.

Sabemos que não se pode reduzir a escrita a uma representação simbólica dos sons da fala, pois sendo uma forma de linguagem, escrever representa o escritor em sua essencialidade e formação textual, o que lhe confere a habilidade de conhecer as letras alfabéticas.

Para uma leitura bem sucedida acontecer, outros fatores além da decodificação também estariam presentes nessa teoria, como o gênero textual, a complexidade morfosintática empregada pelo autor, o vocabulário, entre outros próprios do texto. E referente ao leitor deveria haver as habilidades fonológicas, morfosintáticas, semânticas, dialógicas, além da capacidade de associação de conhecimentos e referências prévias com o texto lido; a habilidade para inferir e abstrair a fim de monitorar o processo de compreensão, e ainda como integrante de um leitor competente, deve haver uma boa motivação; enfim, um rol burocrático de habilidades.

Essa relevância do conhecimento fonêmico na aquisição da escrita desvia o efeito primordial do sujeito no outro durante esse processo. Isso, provavelmente, refletirá no ensino dos centros educacionais escolares que seguem a linha cognitivista.

### 1.4.3 *Escrita, som e erro*

O que se tem como ideal teórico e se considera importante e revelador no processo de aquisição da escrita será o norte pedagógico para os educadores e profissionais da área em sua atuação. Os métodos de ensino se desenvolvem nas práticas de alfabetização e, em contrapartida, será despertado nas crianças o anseio por respostas esperadas, congruentes a cada estrutura teórica.

Durante muito tempo, o método sintético de ensino teve grande foco na alfabetização. Essa abordagem de ensino da leitura e escrita partia das unidades menores para as maiores, das letras para palavras e frases, indo das partes para o todo, de forma a insistir na correspondência entre som e letra e fazendo da aprendizagem um processo mecânico. A escrita era considerada uma transcrição gráfica da linguagem oral e a leitura seria a decodificação do escrito em som (BOSCO, 2002).

O método analítico, por sua vez, atuava de forma inversa ao sintético. Seus adeptos criam que para a criança ler e escrever deveria ter um conhecimento da palavra toda para depois desconstruí-la e então conhecer minuciosamente suas partes.

Nas teorias de alfabetização, temos visto a escrita como representação gráfica da linguagem oral ou outro meio de comunicação. Nessa mesma visão, a aquisição da escrita seria o efeito de situações de ensino-aprendizagem que facilitassem as operações cognitivas que resultariam no desenvolvimento da escrita.

Segundo Massi (2007), as escritas infantis eram consideradas imperfeições da escrita adulta, tomadas como modelo para avaliar os progressos da aprendizagem da criança e analisar o que ela ainda deveria assimilar para alcançar perfeitamente a gramática dos adultos.

Entretanto, as mudanças na fala da criança em sua produção e compreensão, nos provam que a heterogeneidade dos dados desse processo incapacita uma delimitação da linguística a ser descrita sobre o conhecimento da criança em determinado momento. Além do mais, como diria Lanjoquière (2011), o papel da escrita adulta invoca o “não alfabetizado” a deixar de sê-lo. A criança acerta por acaso e, em sequência, prossegue como “procurando” o sucesso. E então, tece-se o saber próprio da língua escrita, sem seguir nenhum recurso de uma

instância metacognitiva. Ou seja, a escrita é um saber que não sabe, e não um modelo adulto comparativo a ser seguido.

É comum, ainda, listar uma quantidade de faculdades necessárias para o ato de ler, como a percepção de formas e sons, a associação desses sons com a aparência visual das letras, ligação de nomes com grupos de letras e significados com grupos de letras e significados com grupos de palavras, fatores auditivos, motores, visuais e de memória; mas a escrita, quando vista como código de transcrição gráfica das unidades sonoras e como uma mera representação da linguagem, fica reduzida a uma série de sons a serem traduzidos.

Trocas fonêmicas na linguagem oral são facilmente atribuídas por psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos como responsáveis por trocas de letras na escrita. Entretanto, segundo Massi (2007), os sons de uma língua não podem ser tomados como integrantes da escrita porque a relação entre os sons da fala e as letras não é pareada, ocorrendo essa proporção apenas na transcrição fonética. Por isso, torna-se equivocado afirmar que trocas, inversões, substituições ou acréscimos fônicos podem originar diretamente, certas, dificuldades no processo de aquisição da escrita.

Segundo Freire (1997), essa concepção se desmancha da seguinte forma: se não há dificuldade em discriminar duas formas visuais próximas ou duas auditivas próximas, ou tão pouco em desenhá-las, não haverá dificuldade na aprendizagem da leitura, já que esse processo é um simples caso de transcrição do som para um código visual. Todavia, sabemos que não há perfeição no transcorrer da aquisição da escrita, fazendo-se de forma comum e corriqueira a presença de erros que são pressupostos ou mesmo hipóteses da construção da escrita. “Os ditos erros de linguagem são efeitos de processo de subjetivação operado pela língua sobre o sujeito” (FREIRE, 2002).

Massi (2007) interpreta os erros e faltas durante a construção da escrita como fatores integrantes do processo de construção dessa modalidade de linguagem, pois a escrita não é apropriada de forma passiva, mas depende de atividades de reflexão. Para a autora, a apropriação da escrita não deve ser vista como a emergência de um sistema linguístico predeterminado, um modelo a ser reproduzido, mas um processo de constituição através de um jogo dialógico com um interlocutor que atua com parâmetro de uso e estruturação da escrita, numa construção conjunta da significação.



instância metacognitiva. Ou seja, a escrita é um saber que não sabe, e não um modelo adulto comparativo a ser seguido.

É comum, ainda, listar uma quantidade de faculdades necessárias para o ato de ler, como a percepção de formas e sons, a associação desses sons com a aparência visual das letras, ligação de nomes com grupos de letras e significados com grupos de letras e significados com grupos de palavras, fatores auditivos, motores, visuais e de memória; mas a escrita, quando vista como código de transcrição gráfica das unidades sonoras e como uma mera representação da linguagem, fica reduzida a uma série de sons a serem traduzidos.

Trocas fonêmicas na linguagem oral são facilmente atribuídas por psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos como responsáveis por trocas de letras na escrita. Entretanto, segundo Massi (2007), os sons de uma língua não podem ser tomados como integrantes da escrita porque a relação entre os sons da fala e as letras não é pareada, ocorrendo essa proporção apenas na transcrição fonética. Por isso, torna-se equivocado afirmar que trocas, inversões, substituições ou acréscimos fônicos podem originar diretamente, certas, dificuldades no processo de aquisição da escrita.

Segundo Freire (1997), essa concepção se desmancha da seguinte forma: se não há dificuldade em discriminar duas formas visuais próximas ou duas auditivas próximas, ou tão pouco em desenhá-las, não haverá dificuldade na aprendizagem da leitura, já que esse processo é um simples caso de transcrição do som para um código visual. Todavia, sabemos que não há perfeição no transcorrer da aquisição da escrita, fazendo-se de forma comum e corriqueira a presença de erros que são pressupostos ou mesmo hipóteses da construção da escrita. “Os ditos erros de linguagem são efeitos de processo de subjetivação operado pela língua sobre o sujeito” (FREIRE, 2002).

Massi (2007) interpreta os erros e faltas durante a construção da escrita como fatores integrantes do processo de construção dessa modalidade de linguagem, pois a escrita não é apropriada de forma passiva, mas depende de atividades de reflexão. Para a autora, a apropriação da escrita não deve ser vista como a emergência de um sistema linguístico predeterminado, um modelo a ser reproduzido, mas um processo de constituição através de um jogo dialógico com um interlocutor que atua com parâmetro de uso e estruturação da escrita, numa construção conjunta da significação.

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. Essas marcas indicam o interesse do aprendiz em trabalhar e manipular a escrita, mostrando a relação sujeito-linguagem no processo de apropriação e uso da própria linguagem. Essa apropriação da linguagem a ser usada tem um caráter pragmático e distorce do *Interacionismo*, à medida que dá à linguagem esse caráter de instrumento.

Definir os “erros” na escrita como sinais negativos ou dificuldades a serem superadas, podem levar os professores a considerarem a presença de debilidades fonológicas no aluno, e a necessidade de reforços no ensino ou métodos que auxiliem a criança a subjugar esse comportamento. Na verdade, esse fato está apenas afirmando que a criança está vivenciando seu processo de aquisição da escrita.

Os erros que decorrem das hipóteses de escrita projetadas pelas crianças são dependentes da relação singular que cada aluno estabelece com as modalidades de linguagem, a oral e a escrita e com o outro que participa desse processo. Essas relações singulares nos levam ao distanciamento das perspectivas homogeneizadoras de ensino, por isso não há como vermos o processo de apropriação da escrita livre de instabilidades (MASSI, 2007).

#### 1.4.4 *O outro no processo de significação do escritor*

O processo de alfabetização implica necessariamente a representação simbólica, mergulhada em textos. A representação é, na verdade, a simulação imperfeita na relação com o objeto e não diz respeito ao intelecto diante do objeto, ou seja, não é o resultado de uma objetivação, mas de uma subjetivação. A criança representa a língua escrita, ou melhor, na língua escrita, nela está o desejo e a identidade do sujeito pueril em formação que escreve.

É por isso que podemos dizer que não há ruptura entre o ato de desenhar e de escrever da criança, pois ela está imitando o que é simulação em uma essência. Escrever para a criança é uma imitação das representações do que é possível se fazer em uma escrita. E é exatamente por isso que deveríamos considerar as produções iniciais das crianças, como trabalhos do significante onde há a presença do outro, do discurso do outro. Mas, ao contrário, são consideradas eventualmente como pré-escritas. Esses “rabiscos” também nos permitem fazer

a relação entre a oralidade e escrita pelos movimentos dos processos metafóricos e metonímicos.

Os processos metafóricos e metonímicos estão na base da constituição do desenho e na sua relação com a escrita, porque um desenho ou uma letra podem metaforizar ao produzir um erro que permita representar um traço, ou uma série deles que, por sua vez, evocam outros traços ou séries. A escrita é quando a forma gráfica do desenho ou da letra é colocada em função de significante. Seguindo essa análise, o desenho então não é mais figura de objeto, mas é uma letra escrita sem que seja necessariamente uma letra do alfabeto (BOSCO, 2002). Os desenhos são significados a partir da cadeia na qual se inserem, e é nessa articulação entre os diferentes fragmentos que há legitimidade para eles (BOSCO, 2011).

Como diria Pommier (2011), entre um desenho (que contém uma legenda oculta, mas implícita) e uma escrita (que representa integralmente essa legenda), pode existir uma progressão cronológica, mas inicialmente a relação entre os dois não aparece claramente. O desenho é a espora das histórias que a criança conta a si mesma, até que a narração exige uma representação além do desenho, então surge a necessidade de escrever. O autor diz que há um acordo em considerar a escrita como propriamente dita quando a letra não faz mais nenhuma referência representacional do desenho, e perdendo sua virtude icônica, ganha a possibilidade de significar. A escrita não só se desprende do valor icônico, mas também do valor sonoro das grafias literais.

Nos desenhos infantis é comum encontrarmos formas que remetam à grafia das letras. Essa familiaridade, segundo Bosco (2011), vem como efeito da semelhança e da dessemelhança que emergem desses fragmentos postos em relação. Sem sentido prévio, mas como significantes, metaforizam-se e então deslizam metaforicamente na cena desenhada, até que se misturam com alguns elementos gráficos que a compõem. Nesse caso, é como se a criança desenhasse mesmo quando realiza a letra escrita. O desenho revela o desejo da criança em fazer na letra, por isso ela faz a letra mesmo quando desenha e desenha quando quer revelar a letra.

A escrita e leitura da criança mostram um saber-fazer da língua de constituição textual na relação da criança com Outros textos. Por isso, o desenho puxa letra, uma letra desencadeia outra letra que puxa uma palavra, após outra. É a simples liberdade de associação metonímica da criança. Bosco (2011) afirma que um texto nunca encerra em si mesmo, exatamente por

permitir essa dinâmica de buscar em Outro lugar os elementos que o constitui. A estrutura do texto opera neste registro exterior, onde o sujeito, sob o funcionamento do simbólico é levado a ler e escrever. Os significantes textuais se fazem pela ligação com outros textos. Nunca carregam um significante sozinho.

O desenho ou a escrita não se definem como tal por uma questão morfológica, e, sim, pela função que o elemento gráfico assume na cadeia em que se coloca. Portanto, a relação desenho/escrita é efeito de significantes. Ao desenhar, a criança não o faz apenas por uma semelhança morfológica percebida em relação à letra, mas ela busca um traço que a ligue ao processo associativo que convoca a cena do outro, conduzindo-a a identificar, através do equívoco, a letra escrita no desenho (BOSCO, 2011).

Nesse jogo estabelecido entre desenho e letra, Bosco (2002) frisa a existência de deslizamento de sentidos e as mudanças de estatuto das unidades que permitem o surgimento do sujeito. A partir dos desenhos, as letras começam a emergir como significantes no circuito simbólico, ou seja, as letras produzindo sentido desse jogo de significantes fazem um sujeito a ser reconhecido.

Segundo Pommier (2011), é um conceito freudiano afirmar que o inconsciente se confia através de uma escrita onde as imagens valem como letras, assim como a escrita dos hieróglifos e dos caligramas. Essa equiparação entre letra e inconsciente é bastante conveniente para as terapias psicanalíticas. Na Psicanálise, a letra é um suporte, que sustenta a sonoridade ou grafia do significante, a forma deixa um traço onde se inscreve algo em que se lê um efeito de linguagem sobre a linguagem (BORGES, 2011).

A escrita é mesmo mais um suporte da linguagem para o sujeito. A linguagem, formadora do sujeito lhe permite significar através da oralidade e da escrita. Ao contrário do que se pensa, a escrita não se relaciona com a fala de forma dependente ou espelhada, trata-se mesmo da linguagem sobre a linguagem, na significação do sujeito.

O acesso da criança à escrita implica, necessariamente, na representação. Implica que transite pelas representações do outro, isto é, pelas representações sobre a língua escrita que antecedem a sua, na ordem discursiva em que está inserida (BORGES, 2010). Assim como diz Bosco (2002), é do sistema do outro que virão os significantes com os quais a criança formará sua escrita, e a particularidade dessa escrita impor-se-á por não ser mera repetição do

mesmo, apesar de serem compostas por espelhamento, pois serão imprevisíveis apesar de não serem aleatórias. Pois, como diria Lanjonquière (2011), a criança, de princípio, não pode negar o que lhe é ofertado pelo adulto, a começar de quando bebê e balbucia até para lançar-se aos números e letras.

Com esta conclusão, e já embasados na aquisição da linguagem interacionista de Lemos, estaremos fundamentados ao concordar com Freire (1997), quando ela diz que o Outro ocupa o lugar de um funcionamento linguístico-discursivo e é desse lugar do Outro que a escrita é reinventada e ressignificada para a criança, e, então, os papéis de quem ensina e de quem aprende são relativos.

Freire (1997), no mesmo estudo, ainda salienta que o processo de aquisição da escrita inicia quando o indivíduo ainda é um bebê, pois anteriormente a ser um sujeito falante ou escritor, ele já é falado pela mãe através de um discurso oral perpassado pela textualidade, como a escolha do seu nome, as perspectivas do seu futuro e seu enxoval tão planejado. Esse processo de letramento tem continuidade nas práticas discursivas orais, onde os portadores de texto são significados nessa linguagem e a escrita exerce sua função social. A autora, citando Tfouni (1988 e 1995), durante sua exposição de letramento, separa letramento de alfabetização nesse processo de aquisição da escrita, sendo o primeiro pertencente ao âmbito social e o segundo ao individual, não deixando de serem interligados pela natureza, mas distintos.

Essa separação se explicaria pelo fato de que o letramento abrange todo convívio da criança com a escrita, os livros, jornais, papéis avulsos que o rodeiam em seu dia a dia, imprimindo nela a existência e utilidade cotidiana da escrita, ou seja, o assujeitamento da criança pela escrita. A alfabetização seria a relação particular da criança com essa escrita, seu desenvolvimento subjetivo como leitor e escritor, suas representações próprias como sujeito. Por isso, então, se condena o termo “analfabeto”, pois não há indivíduos ausentes do saber sobre a escrita, mas existem graus de letramento.

Diante dessa dinâmica alfabetização/letramento, só podemos concluir que a alfabetização não inicia nem se encerra na escola como um mero planejamento curricular e meta pedagógica a ser alcançada, mas tem o papel, ou deveria ter, de dar à criança a possibilidade da escrita ser vista como uma função natural, a qual é resgatada por um outro

que a interpreta como atividade simbólica e constitutiva do sujeito, ou seja, nada tão propriamente formulado e definido a ser adquirido.

A escrita não é um simples epifenômeno cognitivo que resultou de exercícios dentro de regras eficazes ou não, como se costuma pensar na escola. A escrita entranha uma *diferencia*<sup>7</sup> psíquica, ela é uma dobra discursiva no interior do campo da palavra e da linguagem, por isso, revela o comprometimento do sujeito no desejo (LAJONQUIÈRE, 2011).

Assim como na aquisição da linguagem oral, na medida em que a criança se prende na trama da escrita, vai deixando sua singularidade e se assemelhando ao adulto escritor, o seu Outro. Seus erros são indicadores do fechamento da trama simbólica e não podem ser interpretados nem pelo adulto nem pela criança, apenas pela própria linguagem que atravessa a ambos.

A partir dessa reflexão em que a linguagem tem um caráter de poder próprio para se fazer presente e constituinte na subjetividade linguística dos indivíduos, as linguagens escrita e falada não podem ser mais separadas. As duas são modalidades de uma mesma instância simbólica, podendo haver características orais no discurso escrito, mas da mesma forma, pode ocorrer o inverso e a oralidade estar rica de traços da escrita.

### 1.5 Oralidade x escrita

Em um ambiente em que a escrita era considerada subalterna à fala, Derrida *apud* Borges (2010) tenta provar a amplitude que ela tem. A escrita era considerada falsa porque era vista como uma tentativa de representação do original, de sua intenção do que deseja

---

<sup>7</sup> Termo criado pelo escritor espanhol Derrida, é considerada o corte representado na fita de *Moebius*, que, por sua vez, é uma tira que se fechou depois de uma semitorção e ficou possuindo apenas um lado e uma única borda. Esta representação foi utilizada na formulação do pensamento laciano para a transmissão da Psicanálise.

representar, o real. O pensamento de Sócrates dizia que a escrita se distancia da verdade da fala.

Pela ótica de Saussure, através do Curso de Linguística Geral, a escrita é uma ferramenta, apenas um utensílio, uma técnica sempre imperfeita de representação da fala. Tais definições faziam parte da tradição oriental, que sempre considerou a escrita como corpo, matéria, exterior ao espírito, ao signo, ao verbo, ao *logos*<sup>8</sup>, relegada à secundariedade. A escrita seria estranha ao sistema interno da língua (SAUSSURE [1916], 1970).

Para Derrida, citado por Borges (2010), Saussure se contradiz, na medida em que dá atenção demasiada à escrita e a tira da posição de subordinação, quando dá um lugar a ela em sua discussão, juntamente com outros diferentes sistemas de signos. O esforço de Saussure na redução da escrita estaria, na verdade, ligado à metafísica ou a filosofia ocidental, que investia numa ligação essencial do conhecimento com o *logos* e a *fonia*<sup>9</sup>. Entretanto, Derrida diz que foi o próprio Saussure quem abriu as portas para o estudo da escrita quando a referiu como representação, deixando enxergar-se na língua conceitos como signos, técnicas e representações, exatamente a referência da escrita.

Entretanto, atualmente, mesmo Derrida fazendo uma desconstrução da presença plena do *logos* através das noções de *diferencia*, nega o papel central atribuído à percepção e à cognição que de dentro comandariam a apreensão da escrita posta no lugar de fora, os estudos da escrita consideram-na apenas uma representação da fala.

Contudo, a relação entre oralidade e a escrita é de uma impregnação mútua que (que) podemos compará-la à Banda de *Moebius*: uma tira que se fechou depois de uma semitorção e ficou possuindo apenas um lado e uma única borda. Esta representação foi utilizada na formulação do pensamento lacaniano para a transmissão da Psicanálise, mas também possibilitaria uma análise da língua, onde a mesma seria o intervalo dado nessa fita através de um corte de tesoura, o intervalo gerado na fita, o que não há, o próprio intervalo. Sobre essa dualidade constitucional de uma borda e um lado únicos, Castro (2011) afirmou que há uma ficção na ideia de separar a fala da escrita e que ambas realizam, cada uma a seu modo, essa

---

<sup>8</sup> *Logos* quer dizer palavra, dito, sentença, argumento, menção, relato (ISIDORO, 1976).

<sup>9</sup> Segundo Isidoro (1976), *fonia* refere-se a som claro e forte; voz; uso ou direito da palavra, linguagem, palavra, expressão.

ficção de delimitação de unidades, como se houvesse um corte fundador de uma prática da linguagem, sendo, na verdade, a fala e a escrita, a linguagem.

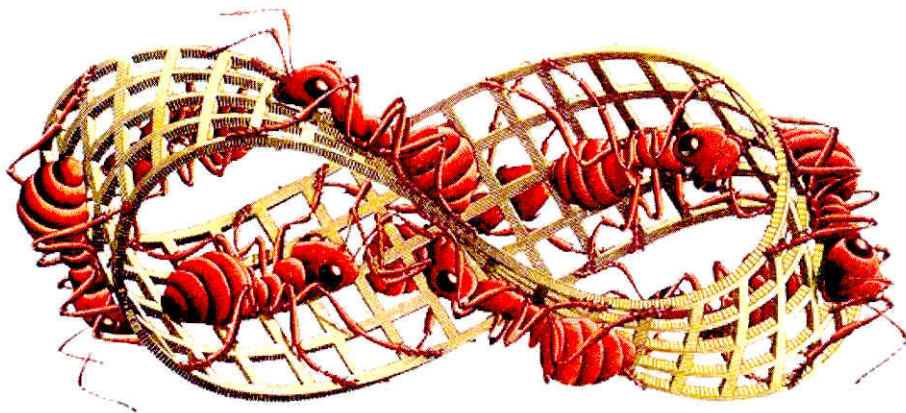


FIGURA 1: Banda de *Moebius*  
SEM AUTORIA, disponível em:  
<http://search.iminent.com/SearchTheWeb/v6/1046/homepage/Default.aspx>,  
acesso em: 03/11/2013

A banda de *Moebius* representa as coisas do mundo sem que elas sejam colocadas em posição de oposição. E é exatamente assim que Borges (2010) tenta mostrar a escrita no decorrer de sua obra, embasada nos grandes autores da Psicanálise e da Linguística. Ela percebe a escrita e a fala como sendo constituintes de um sistema linear que vai abrindo fendas para mostrar a língua, formada de um todo para partes e não de partes para um todo, um sistema linear em que vão brotando particularidades, e não partículas unidas para formar um todo.

Nessa fita, não há fora nem dentro, os lados são simultaneamente o mesmo e o outro, sendo exatamente como as formas gráficas e sonoras o são, o que possibilita que a grafia que está de um lado emerja na oralidade em qualquer ponto do discurso e vice-versa. Borges (2010, p.50) explica da seguinte forma: “quando a língua se atualiza no discurso oral, fica recalcada a sua forma escrita, e vice-versa. A forma que fica recalcada, entretanto, não desaparece inscrita que está em cadeias latentes.”; porque é próprio da língua se ter a capacidade de ser o todo e, ao mesmo tempo, se intervalar. A língua sustenta uma heterogeneidade em si própria e em suas relações, que pode ser subordinada, excluída ou mantida em reserva em prol do seu objetivo, seja ele o de analisar ou o de representar.



É possível vermos mais claramente este jogo entre oralidade e escrita na leitura, lugar em que necessariamente essas formas se fazem UM. Com a banda, percebemos que para ler ou escrever é necessário recalcar as imagens e sons. “Para que o ler tenha lugar, é necessário o apagamento das “substâncias imaginárias” das unidades gráficas e sonoras de qualquer extensão” (BORGES, Idem, pg.50). Entretanto, ele explica que, ao retornarem desse “adestaque”, essas formas gráficas já estão modificadas, mostrando que a oralidade e a escrita se ressignificam quando sobem e descem na gangorra dessa relação, que faz funcionar a linguagem, exercendo um valor no jogo da *diferência*.

A *Diferência*, termo criado por Derrida, é considerada o corte representado na fita de Moebius. E Borges (pág. 51) acrescenta: “a *diferência* confere significância às unidades em uma cadeia dada. Mas, observe, não lhes deve nada, porque é anterior a elas.” Então, a partir do momento que admitimos que a forma gráfica resiste ao seu apagamento na voz, é possível escutarmos/lermos palavras vistas como acontecimentos que sofrem determinações dos elementos gráficos que constituem a sua estrutura.

Essa relação da escrita com a oralidade no âmbito da *diferência* remete à relação de existência com o Outro, sendo que o Outro não se trata de um limite nem de um oposto, está além de semelhança e dessemelhança e é assim que está a escrita para a oralidade e vice-versa, não em patamares divergentes.

A diferença entre fala e escrita não deve ser simplificada à divergência entre as suas substâncias de expressão. A relação entre ambas pode ser comparada, como faz Borges (2010), à escrita chinesa com os seus ideogramas formando cadeias para se produzir sentidos, o que seria impossível com apenas uma unidade, ou seja, a escrita sem o oral e vice-versa não teria nenhum sentido. Essa composição é comparada ao da construção metafórica que a autora explica como um uso de imagens materiais, a fim de sugerir relações imateriais. Na escrita chinesa, a fonocentria é inexistente, sem haver a posição secundária, imposta desde a filosofia antiga. A escrita chinesa pode significar no nível gráfico, assim analisa Derrida segundo Borges (2010).

Essa ligação dependente que existe nos ideogramas chineses é muito visível na fase considerada pré-escrita das crianças, podendo, de uma palavra, derivarem estruturas diferentes com outros significados, mas que fazem parte do mesmo contexto, o famoso jogo das *Diferências* de Derrida, como o funcionamento da língua sem marcações prévias e repletas de

obrigações, num jogo de aparência do mesmo com a figura do outro. Borges (p.118), em uma belíssima análise, conclui que “o real da língua comparece nos textos da criança nessas metáforas de estruturas, produzidas pelo jogo de associações e combinações diferenciais de unidades que já são da língua constituída.”.

Os efeitos do “real da língua” excedem o nível gráfico e fonológico do processo de alfabetização porque é uma sistematicidade singular prevista. Quando realmente levamos a língua em si em consideração, não é possível que a grafia e a fonologia sejam objetivadas. Para que isso ocorresse, teriam que ser relacionadas de forma dual e representacional; e colocar uma relação dual de representação dentro da relevância da própria língua é paradoxal.

## 1.6 A criança como sujeito escritor

Os estudos freudianos, ao falarem sobre representações inconscientes, como aquilo que saíria do objeto para se inscrever nos sistemas mnêmicos, deram outro sentido à representação das teorias ocidentais que pregavam a representação como a imitação subjetiva de um objeto, de algo concreto. Essa representação freudiana pode ser aproximada da noção linguística de significantes, que deu a Lacan o solo para que ele constituísse sua teoria sobre o inconsciente estruturado como linguagem.

Borges (2010) passa, então, a avaliar o aparelho de linguagem, à luz das análises freudianas e lacanianas. Segundo a autora, Freud deixa claro que a significação é o resultado da articulação entre representação-palavra e a representação-objeto. É necessariamente pela articulação com a representação-palavra que a representação-objeto ganha sentido e a articulação inversa dá denotação à representação-palavra. Com base nisto, podemos dizer que Lacan concluiria que nenhum ato de percepção pode-se fazer independentemente da linguagem, porque a representação-objeto fala da coisa através da representação-palavra e não pela coisa.

Este aparelho de linguagem seria formado através de outro aparelho de linguagem, constituindo o aparelho mental do indivíduo. É daí que se origina a concepção lacaniana de ordem, onde um sujeito a constitui quando faz parte do circuito do outro. Haveria então, o lugar do Outro, um sistema de elementos significantes, ao qual o sujeito é submetido desde o começo.

Contrariando o *Fonocentrismo* (termo criado por Derrida para nomear o privilégio da fala sobre a escrita), as explicações lacanianas colocam ainda a escrita como metáfora, sem colocá-la a serviço da oralidade. Essa metáfora é representante do próprio psiquismo, um traço como rastro de uma impressão de memória. A partir daí, a visão lacaniana nunca mais tratará do aparelho mental sem se referir à metáfora da escrita.

Então, é aí que se percebe que a escrita vai permitir metaforizar o vazio do real desejado pelo sujeito, porque, apesar de ser impossível a descrição e a inscrição simbólica desse real, a escrita possibilita escrever sua impossibilidade, tornando-se referência, provando que mesmo não existindo, o vazio tem suas propriedades. Os processos da escrita modelam-se com base no sonho (POMMIER, 2011). O desejo se realiza através da imagem do sonho, assim como nas letras. Como diria Costa (2011), tenta-se apreender algo do impossível na escrita. Lacan (1968-1969, 2008) vincula a escrita ao traço unário, à letra, à voz e ao olhar; a estes últimos, ele chama de objetos pulsionais e apresenta a constituição do sujeito e da escrita como sendo equivalentes.

Freud, quando nos trouxe o início da desconstrução das teorias clássicas da escrita, possibilitou-nos ver que o inconsciente escreve e até comete deslizes gramaticais e ortográficos, sendo exatamente eles que relatam os desejos advindos de outra cena. A escrita então, nos permite simbolizar os efeitos dos significantes, entretanto, não se confunde com eles (LACAN, 1968-1969, 2008). Por ser representante do nosso psiquismo e seus significantes, podemos afirmar que a escrita é neurótica sintomática, ela marca um lugar de um significante que vagueia que é possível vagar por toda parte.

Borges (2010) continua explicando, através da relação que Lacan faz da funcionalidade da letra nesse desejo inalcançável do sujeito, que a letra é a borda desse buraco, esse vazio faltoso. O pensamento lacaniano ainda enfatiza que os significantes estão no simbólico, enquanto letra e escrita estão no real, fazendo litoral, passagem para o simbólico. Essa passagem do real para o simbólico repousa na estrutura híbrida da escrita e da

letra, a qual precisa ser barrada em seu aspecto imaginário para que tenha lugar o funcionamento simbólico em que tem valor; é quando a criança deixa cair o seu desenho e imagem para entrar na escrita propriamente dita. O desenho das letras valeria ao momento em que o desejo se realiza através de uma imagem. Borges diz que “qualquer escrita é trança entre Real, Simbólico e Imaginário” (Idem, p. 139). A passagem do real ao simbólico repousa na potência da letra, conseqüentemente, da escrita (BORGES, 2011). O gozo parece se apresentar no real pela escrita. Costa (2011) diz que a busca do sujeito refere-se à tentativa de circunscrição e redução do objeto de seu gozo, a um traço, constituindo a escrita de algo que não se deixa capturar.

A teoria lacaniana sobre a implantação do significante no corpo, diz que os significantes são incorporais, na medida em que tomam corpo naquilo que incorporam. É assim que ocorre na escrita: o significante se incorpora na letra, permitindo que ele se materialize na sua sonoridade e grafia. Esse corpo das letras é tão sutil que é, por vezes, imperceptível, mas quando estudamos a relação do psicótico com sua escrita, vemos a força dela, incidente no psiquismo.

Escrever também está intrínseco ao corpo, a escrita se faz com todo corpo, visão, audição, ritmo, tensão na mão, todo corpo entra no desempenho para realizar tudo o que implica escrita e, nesses movimentos necessários, o gozo do corpo faz retorno, fazendo-se confundir a escrita do corpo e o corpo da escrita. A caligrafia ao ser produzida, fazendo uma relação concorrente entre visão e voz, daria esse gozo do corpo. Esse gozo do traçado com o sonoro, diria Lacan (1969 - 1970, 1992), é o efeito pelo qual a escrita está no real.

A criança que teve durante toda sua vida contato com a escrita, através do uso dela pelo outro e da impressão que esse outro, adulto, passou através da sua seleção de texto escrito e da sua fala textualizada direcionada à criança, imprimiu nessa criança, a escrita como uma linguagem simbólica que ainda vai lhe atravessar como sujeito escritor.

É na escola que esse processo de alfabetização se oficializa e a criança passa a estudar a grafia e a escrita funcional. Entretanto, a escrita da professora não é a escrita simbólica que jaz na construção da criança, pois, o que a criança escreve não é novo; já lhe foi dito ou escrito, antes mesmo do contexto escolar, mas deixá-la repetir é permitir sua identificação e interpretação, como sujeito. Assim como na linguagem oral, o sujeito vai ser alienado pela linguagem escrita e, quando isso ocorrer, seus erros ortográficos serão minimizados e

escassos, pois, assujeitado pela escrita, o indivíduo só achará outro jeito de escrevê-la, tal qual ela é.

Por isso, Bosco (2011) frisa a importância de o professor possibilitar ao aluno ler e escrever do seu jeito particular e constitutivo, sendo o papel do mestre nessa interação, o de intérprete. É nesse papel, que o professor, ao ler, ancorará os textos produzidos pelos alunos em outros textos, ressignificando-os e os considerando como tal.

O professor encontrará e interpretará os textos que fazem emergir os significantes dos textos produzidos pelo aluno. É conclusivo afirmarmos que os constituintes dos significantes do aluno encontram-se sob os “outros” textos, formadores da sua linguagem escrita, justificando a ausência de comportamento padrão esperado, na disposição das letras e associações sonoras.

Portanto, quando no âmbito escolar destaca-se a preocupação de letras a mais ou a menos e, principalmente, trocas de pares fonéticos mínimos, enfatizados no título da nossa pesquisa, não podemos atribuir a fatores perceptuais acústicos que remetem às habilidades fonológicas, pois como diria Freire (1997), a escrita não é transcrição da linguagem oral. Essa troca estaria explicada pelo simples fato de que não estando assujeitada pela língua, a criança vê nas duas unidades de um par mínimo, duas possibilidades da escrita do mesmo morfema, devido à contiguidade sonora, pois para o escritor, o sentido não altera, assim como as variáveis de S,SS,Ç,C e X.

Então, a partir do momento em que a criança autora percebe que o seu leitor não sofre o efeito desejado com seu texto, devido ao seu “erro”, sua escrita fora do padrão, ela se desloca em sua relação com a escrita. O mesmo ocorre quando ela, como leitor, se depara com um texto, onde a escrita difere da sua, apesar de gerarem o mesmo efeito. Ela começa a interrogar o seu erro e o intérprete. É então que a própria interpretação da escrita ressignifica os erros e, aos poucos, a criança vai entrando na língua e se assujeitando à sua própria constituição como língua ortográfica possuidora de gramática. Vemos que o erro nada mais é que o indiciador do efeito de funcionamento do texto, escrito sobre a criança.

Este leitor e escritor influentes nesse fechamento de assujeitamento são facilmente identificados como o professor durante sua prática de ensino. Portanto, como disse Lemos (1998), quando o ensino está em questão, é preciso incluir na discussão o efeito que o outro,

enquanto professor, pode ter sobre essa relação, se essa influência pode ser definida como sendo uma transmissão de saber ou como outro modo de interferência. Para isso, não é o bastante apontarmos a relação professor-aluno como uma relação social específica. Por essa interação ocorrer dentro de um funcionamento linguístico-discursivo, não há como não pensarmos o outro-professor no interior dessa ação.

É por isso que a escola não pode ver a alfabetização como um ensinamento de letras, sílabas, palavras e sentenças, mas ter a alfabetização como uma fase do letramento da criança, pois, segundo Freire (1997) tornar o sujeito letrado é emergi-lo em situações onde a escrita é contextualizadamente necessária. A escrita é um lugar de funcionamento da língua e da criança porque, quando interpretamos um texto infantil, achamos uma maneira de escutar o que a criança tem a dizer sobre esse objeto que a domina e que, insistentemente, os pedagogos acreditam que, com habilidades, pode ser dominado.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Trataremos aqui das características de elaboração e concretização dessa pesquisa, esclarecendo os métodos e procedimentos utilizados durante a realização do projeto.

### 2.1 Considerações metodológicas

A pesquisa em questão é vinculada a um projeto maior intitulado “Análise Discursiva do Professor de Educação Infantil: A linguagem em Cena”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Pereira da Silva Gonçalves Azevedo, registrado com o CAAE 0296.0.000.096-11 – registro interno – CEP 013/2011, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Este tema referente às habilidades fonológicas na alfabetização foi destacado para pesquisa a partir da observação que podemos fazer quanto à associação direta e dependente que se dá entre a linguagem oral e escrita, sendo a última, comumente considerada reflexo da primeira.

O presente trabalho procurou focar as considerações que as pedagogas têm quanto à influência sonora em seu trabalho cotidiano e o quanto isso intervém no processo de alfabetização dos seus alunos sob seus pontos de vista. Consideramos também os históricos e formações dessas profissionais, à medida que consideramos suas subjetividades quanto sujeitos atuantes.

Por ter o caráter qualitativo, a análise foi realizada através de perguntas guiadas por uma entrevista semiestruturada (Apêndice 1), composta de doze perguntas, elaboradas pela pesquisadora e sua orientadora, a fim de atingir os objetivos da pesquisa. Como definiram Marconi e Lakatos (2009), a tipologia de análise qualitativa é caracterizada por estudar, mais profundamente, hábitos, atitudes e tendências de comportamento, através de observações, entrevistas e história de vida.

Durante a coleta dos dados, foi utilizada a máquina filmadora digital Sony, *Cyber-shot*, 12.1 Mega pixels.

## 2.2 Sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos não ocorreu de forma aleatória, pois obedeceu ao critério de serem profissionais que lecionassem no primeiro ano do ensino fundamental e fossem pertencentes ao corpo docente de instituições privadas. As escolas as quais pertenciam o *corpus* foram escolhidas através da acessibilidade e receptividade de seus dirigentes. Foram excluídos outros sujeitos que não se encaixassem nesse perfil.

Com base nesses critérios, o *corpus* desta pesquisa foi composto por quatro professoras, das quais, três, são empregadas no mesmo colégio particular e uma em outra escola, também particular, ambos na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Todas as participantes ensinam a crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Suas falas foram transcritas e analisadas à luz da teoria Interacionista em Aquisição da Linguagem, projeto fundado por Cláudia de Lemos e seguidores.

Durante o capítulo de análise dos dados, há recortes discursivos das entrevistadas, que foram apresentadas em forma de discurso indireto, com a ressalva de algumas citações diretas organizadas em quadros.

A seguir, faremos uma pequena descrição de cada entrevistada.

Professora 1 – é professora há 24 anos, sendo 12 no 1º ano do ensino fundamental. Tem formação em Pedagogia, especialização em Supervisão e está fazendo graduação em Psicopedagogia. Ela ensina o segundo ano do ensino fundamental no turno da manhã e o primeiro ano do ensino fundamental no turno da tarde, na mesma escola.



Professora 2 – é professora há 14 anos, sendo 2, no 1º ano do ensino fundamental. Tem formação em Letras e em Pedagogia. Ela ensina o primeiro ano do ensino fundamental no turno da manhã e o segundo ano do ensino fundamental no turno da tarde na mesma escola.

Professora 3 – é professora há 27 anos, sendo 26, no 1º ano do ensino fundamental. Tem formação em Pedagogia e está cursando especialização em Psicopedagogia. Leciona o primeiro ano do ensino fundamental nos turnos da manhã e da tarde na mesma escola.

Professora 4 – é professora há 12 anos, sendo 1, no 1º ano do ensino fundamental. Tem formação em Letras e está fazendo graduação em Psicopedagogia. Ela também ensina o Infantil IV da Educação Infantil no turno da manhã na mesma escola.

Mesmo a professora 4 não possuindo o mesmo tempo de experiência de suas colegas, sua fala transmite coesão e segurança, ao falar da aquisição da linguagem escrita e dos seus métodos e abordagens.

Durante as entrevistas, podemos perceber a semelhança entre os perfis das professoras quanto a suas atuações e métodos, assim como o interesse pela série que ensinam e o fascínio que o processo de alfabetização de seus alunos lhes causam. Entretanto, apesar de tantas identificações, a subjetividade se apresentou na fala e na história de cada uma.

As duas instituições de ensino e as quatro professoras não apresentaram qualquer resistência quanto à realização das entrevistas e aceitaram, sem hesitação, participar da pesquisa.

### 2.3 Procedimento de coleta

Após a seleção dos participantes do *corpus*, foi possível seguirmos para a etapa seguinte de coleta de dados. Promover o encontro com os sujeitos da pesquisa e realizar as entrevistas.

As entrevistas aconteceram individualmente em ambientes reservados pertencentes aos prédios das escolas de cada professora. Essa escolha se deu por facilitar o encontro entre a pesquisadora e as entrevistadas e, para deixá-las mais à vontade, alheias de terceiros observadores.

Com a realização das entrevistas, percebemos que é vasta e expansiva a riqueza das respostas das participantes convidadas, que acrescentam e enriquecem as perguntas pré-estabelecidas. Por vezes, ocorreu de algumas falas se desviarem do objetivo da pergunta por falta de entendimento do questionamento. Entretanto, após esclarecimento, as entrevistadas puderam expressar suas ideias.

### *2.3.1 Constituição do corpus*

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada em três tempos. Primeiramente, foram realizadas, no mesmo dia, as entrevistas com as professoras 1 e 2, no mês de junho de 2012. Após três meses, em setembro do mesmo ano, a professora 3 foi entrevistada. A professora 4 participou da pesquisa em fevereiro de 2013.

As entrevistas foram realizadas nos horários convenientes às quatro professoras; os dias e os turnos em que elas dispunham de horário vago, devido às férias ou a atividades extras de sua classe, como educação física, aula de inglês ou informática. Então, segundo esse procedimento, as professoras 1 e 2 foram entrevistadas à tarde, durante o “plantão pedagógico” fornecido pela escola aos pais após o final de cada semestre.

A professora 3 foi entrevistada durante a aula de educação física de sua classe. Apesar de lecionar os dois turnos, o matinal foi mais adequado a sua disponibilidade. A entrevista da professora 4 foi realizada à tarde durante aula de inglês da sua turma.

As quatro entrevistas tiveram a presença da pesquisadora, utilizando-se de uma câmera filmadora digital, onde foram feitos todos os registros.

Seguem em seguida alguns sinais<sup>10</sup> e expressões, com seus significados utilizados nas transcrições:

(+) Pausas – Quando o falante silencia por alguns segundos

MAIÚSCULA – Quando a pronúncia da palavra é feita com ênfase.

(( )) Comentários do pesquisador

Repetições – Quando o falante repete alguma letra, sílaba ou palavra.

... – Quando a transcrição é apenas de um trecho do enunciado, usamos reticências no início e/ou no final dela. Também utilizamos as reticências para indicar mudança nos momentos da aula.

### *2.3.2 Procedimento de análise do corpus*

Nossa análise manteve o foco na relação da linguagem oral e escrita na visão das professoras, e na influência das habilidades fonológicas por elas consideradas. Destacamos, então, fragmentos que correspondessem aos nossos objetivos que permitissem ser elaboradas conclusões a partir da teoria de aquisição de linguagem, no projeto Interacionista.

---

<sup>10</sup> Tivemos como base, o sistema de transcrição sugerido por Luiz Antônio Marcuschi, no livro “Análise da conversação”, 2008.

## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

A prática pedagógica tem, em seu caráter, a pluralidade das teorias a serem seguidas e aplicadas, e o método particular que cada escola opta. Entretanto, essa característica multifacetada está além desses fatos. O professor, em sua sala de aula, leva sua história, seus conceitos e suas perspectivas próprias e singulares. Esses fatores serão o reflexo de sua metodologia e do estabelecimento relacional docente/discente.

Estas respostas colhidas na pesquisa nos permitem entrar um pouco no mundo subjetivo de alguns professores de alfabetização, onde suas ideias e convicções nos levam a perceber suas visões quanto às habilidades fonológicas, nesse processo de aquisição da escrita e a relevância dada à subjetividade dos alunos.

O tornar-se professor inicia-se antes da concretização, está no desejo de sê-lo, no constituinte que provocou esse desejo e é também o que dará o perfil da atuação profissional do mesmo. Algumas professoras tiveram contato com a escola muito cedo e, com isso, iniciaram suas adesões a métodos e teorias. As professoras 2 e 3, por exemplo, tiveram, precocemente, na adolescência, experiências empregatícias em escolas infantis. A professora 3, em particular, já teve de início, contato com o método fônico de Montessori<sup>11</sup> com o qual se identificou, o que a fez continuar adotando-o durante toda sua carreira até os dias atuais. A professora 4 teve também desde muito cedo uma experiência em escola.

Seguindo o desejo de lecionar, as professoras direcionaram suas formações acadêmicas a esse propósito. Com seus estudos e práticas escolares, as professoras foram conhecendo e se adaptando a alguns métodos, utilizados em suas respectivas escolas empregatícias.

---

<sup>11</sup>.A proposta educacional desenvolvida por Montessori para o pré-escolar fundava-se sobre a educação dos sentidos. A autora considerou que a educação dos sentidos tinha enorme importância pedagógica, e que seria a base necessária ao pleno desenvolvimento biológico do indivíduo. A pedagogia montessoriana tem como objetivo a ajuda ao desenvolvimento normal do indivíduo, em vez da transmissão de conhecimento. Para tal intento, a autora defende a adaptação do ambiente às necessidades e à personalidade dos alunos (LANCILLOTTI, 2010)

Apesar de cada escola ter seu próprio método de ensino, podemos ver que individualmente, na prática, as professoras aplicam e acrescem formas e métodos que consideram convenientes, essa foi a conclusão obtida ao perguntarmos sobre seus métodos aplicados.

Quadro 1 – Qual o método de ensino da escola e o de alfabetização adotado por ela?

Sujeito	Resposta
Professora 1	<p>“Olha, o método da escola é o sociointeracionista, então a gente tenta adequar o método, o antigo né? O tradicional com um pouquinho do (repetição) novo, que é através do texto, puxa a palavra chave, e a gente nunca trabalha assim, só uma palavra”.. “E o tradicional é aquele “ba “be” “bi” “bo” “bu”...</p>
Professora 2	<p>“Eu acho que assim, no primeiro ano você tem um tempo de dedicação muito intenso, na LEITURA, na ESCRITA. No segundo ano começa com conteúdos..”. “A escola adotou aquele método..(+) aquele método (+)... aquele, você fala daquele (+) é Interacionista” . “Então vou te dar um exemplo: a gente tava trabalhando, agora na última, a gente trabalhou “borboleta”, então o texto falava sobre “borboleta”, o texto do livro. Escolheu uma palavra do livro, uma imagem do livro, trabalhou o texto, e a partir do texto a gente trabalhou “borboleta”. Então, o que que eu posso formar com a palavra “borboleta”? Então, você vai para o “bor”, o “bo”, o “le” e o “ta”. Então, eles vão dizer palavras e você vai fazendo uma lista de palavras.” “Sim! Eu acho que hoje, fica mais focado também a questão do som, eu não sei, mas eu assim, foco muito essa questão do som... Eu percebi que era mais fácil eles aprenderem, porque assim, eu questiono muito a questão de um aluno chegar no primeiro ano com a letra cursiva, por exemplo, eu acho que até o primeiro ano, eles tinham que trabalhar muito o som.” “..eu acho que a prioridade do primeiro ano é o aluno chegar sabendo os sons que ele conhece, as palavrinhas. Eu acho</p>

	muito mais importante ele chegar no primeiro ano, assim, SEGURO dos sons...”
Professora 3	“O método da (repetição) alfabetização é o fônico, é o método que EU trabalho, na verdade, eu juntamente com a professora do infantil V.”..
Professora 4	“O método é sociointeracionista, e até o infantil V, as crianças, elas trabalham a letra de imprensa, a bastão, e só no primeiro ano é que a gente enfatiza é a cursiva.”

FONTE: Pesquisa direta

Quando questionada qual o método de alfabetização adotado pela escola, a professora 3 explica que aplica o método Fônico<sup>12</sup> há vinte e seis anos em diferentes instituições. Segundo ela, nossa língua é alfabética composta por códigos que são letras correspondentes aos sons da fala. Esses sons emitidos foram transformados em símbolos. Mas, exceto a turma antecessora do primeiro ano que também utiliza o método fônico, o método aplicado por sua escola atual é eclético<sup>13</sup>, havendo um pouco de cada método.

Pelo seu histórico de formação no Método Fônico, é compreensível que a professora 3 tenha essa linha de raciocínio, à medida que esse método valoriza o trabalho com os sons da língua, individualizando-os em suas característica sonoras. Essa associação se dá dentro de um conceito em que, para cada som que falamos, há uma grafia relacionada, dando a impressão que a escrita é pareada com a fala ou reflexo dela.

Entretanto, se nos remetermos a abordagem teórica, vemos que Borges (2010) destaca que a relação entre oralidade e a escrita é de uma coexistência tão impregnada e mútua que a compara à Banda de *Moebius*: uma tira que se fechou depois de uma semitorção e ficou possuindo apenas um lado e uma única borda. Isso nos permite uma análise da língua.

<sup>12</sup> Trabalhar a fonologia na escola seria destacar o valor funcional que os sons têm na língua (CAGLIARI, 1989). O método consiste em atividades fônicas que se concentram na correspondência grafonêmicas e em atividades metafonológicas para estimular a consciência fonológica (SEABRA, CAPOVILLA, MACEDO, 2010). Ao serem apresentadas aos sons da língua, as crianças, por si mesmas, seriam capazes de reconhecer as palavras dentro de unidades linguísticas maiores (RIZZO, LEGEY, 1985)

<sup>13</sup> Engloba a análise e síntese. O método é considerado global porque parte de um todo, mas segue os passos do método sintético: som, sílabas, palavras, frases.

Sobre essa dualidade constitucional de uma borda e um lado únicos, Castro (2011) afirmou que há uma ficção na ideia de separar a fala da escrita e que ambas realizam, cada uma a seu modo, essa ficção de delimitação de unidades, como se houvesse um corte fundador de uma prática da linguagem, sendo, na verdade, a fala e a escrita, ambas, a linguagem.

É possível ver mais claramente este jogo entre oralidade e escrita na leitura, lugar em que necessariamente essas formas se fazem UM. Com a banda, percebe-se que para ler ou escrever é necessário recalcar as imagens e sons. “Para que o ler tenha lugar, é necessário o apagamento das “substâncias imaginárias” das unidades gráficas e sonoras de qualquer extensão” (BORGES, 2010 pg.50). Entretanto, explica Borges (idem), que ao retornarem desse “adestaque” essas formas gráficas já estão modificadas, mostrando que a oralidade e a escrita se ressignificam quando sobem e descem na gangorra dessa relação que faz funcionar a linguagem.

A escrita é mesmo mais um suporte da linguagem para o sujeito. A linguagem formadora do sujeito lhes permite significar através da oralidade e da escrita. Ao contrário do que se pensa, a escrita não se relaciona com a fala de forma dependente ou espelhada, trata-se mesmo da linguagem sobre a linguagem na significação do sujeito.

O método de ensino da escola da professora 1 é o sócio interacionista. A professora apenas cita o método como o aplicado pela escola e inicia sua explicação sobre o procedimento exercido na sala do primeiro ano. Na alfabetização, ela destaca palavras dos textos e trabalha a sua constituição morfológica e suas possibilidades, mesclando com o método tradicional silábico, o qual era anteriormente utilizado por ela em seu ensino. A mesma destacou que tanto ela quanto os alunos se beneficiaram com a mudança do método, com o uso de palavras dos textos.

A professora 2, na sua prática do primeiro ano, enfatiza a dedicação maior à leitura e escrita, dizendo que diariamente mostra letras e som, e sobre o método adotado pela sua escola ela vacila em denominá-lo e depois o explica, citando um exemplo como funciona na prática. Ela destaca ainda, a valorização que dá ao som, afirmando ser mais fácil para o aluno aprender. Outro método nunca foi aplicado por ela.

Na escola atual, a professora 4 fala que o método é sociointeracionista e que prefere o método atual do que o da escola anterior que aplicava o tradicional porque, agora, vê “acontecer” o processo, além de perceber o prazer da criança em aprender, diferentemente do método da outra escola que ela caracteriza como mecânico e cansativo, e o explica.

E, mesmo estando todas seguras quanto a seus meios de ensino, mas sabendo o quanto o currículo experiente influencia suas escolhas metodológicas, interessamo-nos em saber se as professoras já tinha aplicado outro método que não esses com que atuam atualmente.

Quadro 2 – Já ensinou outro método? Se sim, qual e por que mudou?

Sujeito	Resposta
Professora 1	“Já, eu já ensinei com esse método tradicional, ai aos poucos eu fui lendo (+), procurando a opinião de outras professoras. É uma coisa muito difícil, eu acho que era difícil, até para os alunos...” “..foi mais fácil e prático pra mim quando eu mudei o método.”
Professora 2	“Não.”
Professora 3	...“quando fui a uma outra escola... ..eles quiseram que trabalhasse na linha construtivista”... “...as crianças ficaram travadas.”
Professora 4	“tradicional é quando gente a trabalha (+), é desde do maternal a criança já (repetição) convive com a letra cursiva, então, no maternal, a criança aprende vogais maiúsculas e minúsculas. Aí, quando chegava no JARDIM, aí apresentava criança SÓ as consoantes, aí DEPOIS, só no Jardim II, que era pré-alfa, aí é que começava: “b”, “a”, “ba”, “b”, “e”, “be”.”

FONTE: Pesquisa direta

A professora 1 levou um pouco do seu método antigo para a prática atual e achou mais eficaz essa mistura. A professora 3, ao contrário, fiel e convicta do método fônico, achou que o construtivista debilitou os seus alunos e fez um acordo com a escola, que o adotava para aplicar o método fônico na alfabetização.

Se pensarmos ou nos reportarmos à prática de sala de aula, as professoras em geral quando estão ensinando os alunos ou auxiliando-os na leitura, leem de forma pausada,



valorizando bem o som de cada sílaba, no intuito de que a criança perceba a formação dela e a identifique quando se propuser a ler. Essa questão sonora está muito além do que uma concepção consciente da sua importância, está na prática que muitas vezes nem é teorizada ou de percepção proposital.

Podemos dizer que o sociointeracionismo está na definição da prática metodológica de várias escolas ou professoras. Entretanto, muitas vezes, não sabemos a definição ou filosofia que rege esse método e se a definição está de acordo com a compreensão de cada professor. Alguns profissionais, por exemplo, seguem Piaget, mas definem seu método como o sociointeracionismo. Durante as respostas, por exemplo, as professoras 1, 2 e 4, que trabalham na mesma escola, têm explicações diferentes do sociointeracionismo, usando suas práticas de aula no primeiro ano para definição, sem se prender a conceitos ou bibliografias teóricas, como vimos no quadro 2.

O que não podemos confundir é o *Interacionismo* de Lemos, que trabalha o funcionamento da linguagem, e a Psicanálise com o sociointeracionismo de Vygotsky, que considera a interação com o outro e com o meio, agente promotor do desenvolvimento das estruturas mentais superiores, que acontece por estágios. É essencial que saibamos separar essas duas vertentes para melhor entendermos o posicionamento dos professores e o nosso alicerce teórico.

Para compreender o *Interacionismo* de Lemos proposto nesse trabalho, seria necessário que as professoras fossem despertadas para essa diferença existente entre as duas teorias, e até às demais que estão envolvidas, de forma direta ou indireta, em seus trabalhos. Causando assim, um direcionamento focal e intencional. Mas para tanto, um trabalho de conscientização dessa teoria seria essencial no meio docente, auxiliando na diminuição da confusão teórica existente. As escolas seriam as primeiras a fixarem e esclarecerem suas correntes eleitas.

O que podemos perceber, é que mesmo aparentando não haver esse direcionamento teórico, as professoras contestam certos procedimentos ou conceitos desse processo. A professora 2 questiona a escrita da criança na pré-alfabetização. Em sua opinião, a produção ortográfica de um “o” por exemplo, torna-se mecânica quando a criança o faz sem conhecer o som, nem ler, porque não saberá o que está escrevendo. Sua conclusão é de que o aluno está copiando o movimento e, para um aluno escrever de verdade, ele primeiro precisaria saber o

que está escrevendo. Em sua opinião, o movimento da escrita é um desenho. Para ela, a prioridade do 1º ano não está em saber fazer a letra cursiva, mas em conhecer os sons e as palavras, chegar seguro dos sons já no primeiro ano, para, então, nessa série, adquirir a escrita, a leitura. Chegar consciente dos sons no primeiro ano, a seu ver, facilitará muito esse processo.

A professora 2 diz que, no primeiro ano, explica aos alunos e os estimula, afirmando que as tentativas de escrita são como desenho. Não podemos contrariar sua afirmação, apesar da professora achar que muitas vezes esses desenhos não têm sentido. Como vimos, os desenhos, mesmo parecendo obscuros, são formações da linguagem infantil que evoluirão às letras claras e compreensíveis explicitamente.

Como diria Pommier (2011), entre um desenho (que contém uma legenda oculta, mas implícita) e uma escrita (que representa integralmente essa legenda), pode existir uma progressão cronológica, mas, inicialmente, a relação entre os dois não aparece claramente. O desenho é a espora das histórias que a criança conta a si mesma, até que a narração exige uma representação além do desenho, então, surge a necessidade de escrever. O autor diz que há um acordo em considerar a escrita como propriamente dita, quando a letra não faz mais nenhuma referência representacional do desenho, e perdendo sua virtude icônica, ganha a possibilidade de significar. A escrita não só se desprende do valor icônico, mas também do valor sonoro das grafias literais.

Os processos metafóricos e metonímicos estão na base da constituição do desenho e na sua relação com a escrita; porque um desenho ou uma letra podem metaforizar ao produzir um erro que permita representar um traço, ou uma série deles, os quais, por sua vez, evocam outros traços ou séries. A escrita é quando a forma gráfica do desenho ou da letra é colocada em função de significante. Seguindo essa análise, o desenho, então, não é mais figura de objeto, mas é uma letra escrita sem que seja necessariamente uma letra do alfabeto (BOSCO, 2002). Dessa forma, os desenhos são significados a partir da cadeia na qual se inserem, e é nessa articulação entre os diferentes fragmentos que há legitimidade para eles (BOSCO, 2011).

Os desenhos podem vir a ser considerados apenas arte fora do contexto de alfabetização ou mesmo usados como forma didática de explicar os movimentos motores para a grafia das letras. Estando ciente ou não da importância simbólica do desenho na aquisição

da escrita, a professora 2 foi feliz ao fazer tal associação porque suas crianças já o faziam inconscientemente, antes mesmo de ser anunciado e conscientizados por ela.

Quando refletimos sobre a teoria de Lemos e seus seguidores, vemos que o processo de alfabetização se daria a partir do contato da criança com os textos, com as produções alheias. A criança então elaboraria seus desenhos com reflexos de escrita, a fim de imprimir seus significantes em alguma forma de linguagem, quando, então as letras supririam, de forma mais fiel, a complexidade de sua subjetividade e a criança adquiriria a escrita e suas classes para realização concreta desse desejo.

Para as professoras em questão, esse processo se dá de diferentes maneiras. A maioria definiu o histórico relacional da criança com o texto, antes mesmo do primeiro ano, um fator importante e formador desse processo. A professora 3, por outro lado, enfatiza a aquisição da leitura e da escrita bem dentro do quadrado delimitador do primeiro ano.

Quadro 3 – Como se dá o processo de alfabetização de uma criança? Quais são as principais características desse processo no 1º do ensino fundamental?

Sujeito	Resposta
Professora 1	“Ah! Desde pequenininho, assim, aprendeu a falar, através da observação; ele já já começa, através do exemplo dos pais, da convivência com... com os amigos, com os livros, com jogos, filmes.” “É a vontade que eles chegam pra ler e escrever, eles chegam, assim, com muita fome, uma fome de leitura... de querer escrever”
Professora 2	“Eu (repetição) acredito, sinceramente, eu acredito o seguinte: primeiro, a participação FUNDAMENTAL da família, eu acredito que a criança tem que ter a participação, o incentivo da família. Talvez por isso que a gente perceba porque uns aprendem e outros têm mais dificuldade, então eu acho que tem um histórico todo, e também eu acho que quem ESTÁ na EScola se alfabetiza, eu acho que a própria criança no dia a dia dela, no incentivo que a gente dá, no incentivo que a família, ela mesma vai...((gestos de círculos como continuidade de processo))”. Todo o trabalho que é feito desde pequenininho até chegar no primeiro ano, ele vai ser, no

	primeiro ano, ele vai ser (+) é, entendido mais pelo aluno..” “Eu acho que eles veem para o primeiro ano com uma SEDE de aprender...”
Professora 3	“Dentro desse processo de letramento, eles ((os alunos)) precisam ser direcionados.” “Eu apresento a letra”p”, som /p/, “pa, pe, pi, po, pu”. Em três meses minhas crianças estão lendo e escrevendo. Partimos é... do menor, da menor letra, do som ((balança a cabeça como sinal de correção)), aí vem letra, fonema (((balança se corrigindo novamente))), fonema, letra, sílabas, palavras, frases e textos.”
Professora 4	“É um processo complexo, né? E individual, não posso dizer que uma criança aos seis anos de idade, ah, todas vão aprender da mesma forma. Mas o processo de alfabetização, ele é contínuo... é um processo que vem desde de quando a criança começou, entrou na escola, ou até mesmo antes no convívio dela.”

FONTE: Pesquisa direta

Analisando bem, mesmo declarando-se adepta ao método fônico, o procedimento descrito pela professora 3 lembra um pouco o método sintético. Essa abordagem de ensino da leitura e escrita que parte das unidades menores para as maiores, das letras para palavras e frases, indo das partes para o todo, de forma a insistir na correspondência entre som e letra e fazendo da aprendizagem um processo mecânico. A escrita era considerada uma transcrição gráfica da linguagem oral e a leitura seria a decodificação do escrito em som (BOSCO, 2002), fazendo-nos lembrar de que o método adotado pela escola é eclético.

Ao falar do processo de alfabetização, a professora 1 diz que desde que fala a criança já entra nesse processo por observação, em convivência com os pai, com os livros e filmes. O diferencial do primeiro ano seria a sede e a vontade de aprender a ler e escrever do aluno; então, a professora aproveitaria esse comportamento da criança. Ela enfatiza também a motivação e a liberdade que se deve dar a cada criança em particular. Anteriormente, quando aplicava o método tradicional, a professora percebia uma leitura mais tardia, cerca de oito meses para seus alunos começarem a ler. Hoje ela vê esse processo mais iminente, pois as crianças de sua sala leem com apenas três meses de aula. Essa observação fê-la mudar de

visão acerca desse processo e ratificou seu método através de leituras. Entre seus autores selecionados estão Piaget e Emília Ferreiro.

O processo de alfabetização dito pela professora 1 nos remete as nossas autoras do *Interacionismo*, que colocam que a criança já é falada antes mesmo de nascer e que a leitura e escrita são processos naturais da linguagem constituinte, a partir da leitura e escrita dos pais. Entretanto, vemos que seus autores citados são cognitivistas ou não focados no sujeito, tal constatação revela que a teoria que se prega não é exatamente a que se acredita, o que se deve muito, provavelmente, à vivência da profissional.

Ferreiro, como sabemos, considera a linguagem escrita como objeto de conhecimento e de sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente (BOSCO, 2002). Sob a luz de Piaget, a criança é considerada um aprendiz cujo processo constitutivo inato é capaz de apropriar-se da escrita por estágios e sem interferência relevante do outro e do vivido. “O sistema de escrita – como um objeto socialmente elaborado – é um objeto de conhecimento para a criança.” (FERREIRO, 2004, pág. 22)

Além disso, Ferreiro considera que o outro tem um papel marginal na aquisição da escrita da criança, sendo um mero informante e orientador das regras não-dedutíveis, como ortografia, pontuação, ou seja, o que é de ordem da convenção. Para a autora, a linguagem escrita é adquirida através de um processo endógeno, superficialmente afetado por efeitos externos, sendo o próprio sujeito o regulador desse processo que vai construindo, através dos seus contatos com o objeto-escrita, esquemas e assimilações cada vez mais complexas, consequentes de processos cognitivos prévios e determinantes do desenvolvimento (BOSCO, 2002).

Reportamo-nos ao nosso referencial teórico que assinala que o acesso da criança à escrita implica, necessariamente, uma passagem pelas representações do outro, isto é, pelas representações sobre a língua escrita que antecedem a sua, na ordem discursiva em que está inserida (BORGES, 2010). Segundo Bosco, é do sistema do outro que virão os significantes com os quais a criança formará a sua escrita, e a particularidade dessa escrita se sobreporá, por não ser mera repetição desse sistema, apesar de serem compostas por espelhamento, pois serão imprevisíveis, apesar de não serem aleatórias. Destarte, como diria Lanjonquière (2011), a criança, a princípio, não pode negar o que lhe é ofertado pelo adulto, desde bebê e quando apenas balbucia e até para lançar-se aos números e letras.

Freire (1997) diz que o Outro ocupa o lugar de um funcionamento linguístico-discursivo e é desse lugar do Outro que a escrita é reinventada e ressignificada para a criança; assim, os papéis de quem ensina e de quem aprende são relativos, o que condiz bem mais com a concepção da professora 1 em sua explicação sobre o processo de alfabetização juntamente com o discurso da professora 2 (Quadro 4).

A alfabetização, para a professora 2, também tem na família um fator fundamental, chegando a justificar a “aprendizagem” de uns em detrimento de outros. Seria como a linguagem que acontece dita pelo *Interacionismo*, mas outra vez esses estudos não estão no discurso da concepção teórica. Ela ainda considera que a criança que cresce dentro de um cotidiano escolar e com todo o incentivo profissional embutido nessa realidade, através de um trabalho contínuo e relacionado, se alfabetizará. O primeiro ano seria o momento esclarecedor para a criança, abarcando tudo aquilo quanto ela viu, durante toda sua vida escolar até ali. Em sua opinião, no primeiro ano, o aluno tem mais “sede” de aprender, a ideia de ler e escrever lhe é estimulante. Ele vai ter a maturidade de tentar escrever e identificar as palavras em textos, na sua escrita, e a função dela, onde estiver inserida.

Durante sua prática de ensino, no primeiro ano, a mesma professora destacou uma alteração visionária acerca do trabalho com o som. Ela passou a dar mais destaque e importância ao trabalho com o som durante esse processo. A professora atribui essa mudança ao trabalho realizado pela fonoaudióloga escolar quanto a essa estimulação perceptora fonológica. Ela intensificou esse novo idealismo com trabalhos de consciência fonológica nos alunos que se encontravam em dificuldades.

Bosco (2011) alerta que ao buscar facilitar essa tarefa associativa da sonoridade com a grafia, o professor acaba por anular a sistematicidade da língua, e separando o texto em partes menores (letra, sílaba, palavra e frase) desmancha a cadeia que as fazem ter sentido entre si. A composição do menor fragmento da escrita da criança não acontece separada de um funcionamento simbólico que inclui a língua.

Um bom exemplo dessa observação de Bosco é a professora 3, que descreve o processo de alfabetização de acordo com seu método. A mesma explica que apresenta a letra e o som de cada uma. O processo, como supracitado, inicia-se com o fonema, depois a letra, em seguida a palavra, frases e, por fim, textos, como se pode ver no quadro 4. Segundo ela, seus alunos se alfabetizam nesse método e leem e escrevem dentro de três meses. Sua visão acerca

desse processo vivido pelas crianças nunca foi modificado pela certeza e comprovação própria da sua eficácia.

Vimos que esse tipo de raciocínio à alfabetização dá um caráter evolutivo de etapas a serem atingidas. Mas a linguagem escrita não seria um objeto a ser conseguido, pois como disse Freire (1999), esta abordagem fragmentada em objetivos desloca a ideia de interação entre sujeitos e do sujeito com a linguagem, como objeto de conhecimento, adotando a relação sujeito/linguagem como alienação, filiação e assujeitamento. O Outro aqui atua em um funcionamento linguístico que permite interpretar a criança e estas, quando interpretadas, reposicionam-se em sua relação com a linguagem e, então, nessa ressignificação. Não se trata de uma relação entre sujeito e objeto, mas entre sujeitos, onde a criança será perpassada pela linguagem, através do outro.

O processo de alfabetização para a professora 4 é complexo e contínuo. O primeiro ano teria como característica peculiar a leitura e a escrita propriamente ditas, os sons e a assimilação desses acontecimentos. A “garra”, a vontade de aprender e de mostrar que sabe são comportamentos especiais do aluno nesse ano acadêmico.

Todas as professoras, exceto a 3, citam o percurso vivido pela criança como um grande fator no processo de aquisição da linguagem escrita. Se detalharmos essa história do aluno, poderíamos pensar no outro, nos textos falados, lidos e ouvidos.

Concluindo sobre esse processo, a alfabetização não inicia nem se encerra na escola como um mero planejamento curricular e meta pedagógica a ser alcançada, mas tem o papel, ou deveria ter, de dar à criança a possibilidade da escrita ser vista como uma função natural que é resgatada por um outro, que a interpreta como atividade simbólica e constitutiva do sujeito, ou seja, nada tão propriamente formulado e definido a ser adquirido.

A escrita não é um simples epifenômeno cognitivo que resultou de exercícios dentro de regras eficazes ou não, como se costuma pensar na escola. A escrita entranha uma *diferença* psíquica, ela é uma dobra discursiva no interior do campo da palavra e da linguagem, por isso, revela o comprometimento do sujeito no desejo (LAJONQUIÈRE, 2011).

Mas, em seu processo, a alfabetização é concebida como uma forma de aprender a pôr em escrito o que se é dito, por isso, quando iniciamos com a pergunta sobre a influência da

linguagem oral na escrita, e sobre uma associação íntima e dependente entre elas, as professoras, unanimemente, afirmaram que existe uma estreita relação entre a fala e a escrita, de modo que a criança tende a escrever o quê e como fala.

Quadro 4 – No seu trabalho, você considera que há influência da linguagem oral na escrita, no processo de alfabetização? Como se dá essa relação?

Sujeito	Resposta
Professora 1	“Sim.” “Agora, como identificar isso (+), eu não sei.” “Realmente, ele copia; o que ele fala, ele escreve.”
Professora 2	“ Se uma criança fala errado, normalmente, ela escreve errado.. eu tenho um aluno do segundo ano que ele tem um a dificuldade bem grande na dicção dele, e ele escreve exatamente como ele fala.”
Professora 3	“Com certeza.” “A criança, ela lê ((elevação de sobrelha para se corrigir)), ela escreve o que fala”
Professora 4	“Sim.” “...ela percebe que aquilo que ela está falando, o som, a gente tá escrevendo um texto, já tá falando numa música...”

FONTE: Pesquisa direta

A professora 1 concluiu, dizendo que a criança copia o que fala. A professora 2 tem o pensamento cúmplice de que a criança escreve como fala e exemplifica com um aluno do segundo ano que apresenta troca fonêmica e grafêmica na fala e na escrita. Quando indagada sobre crianças que falam “certo” e escrevem “errado”, a mesma disse que esse acontecimento faz parte do processo de alfabetização. Percebemos que sua vivência na sala de aula acaba por guiar seu entendimento quanto a essa relação de oralidade e escrita

Se retornarmos à nossa referência bibliográfica, veremos que os sons de uma língua não podem ser tomados como integrantes da escrita porque a relação entre os sons da fala e as letras não é pareada, ocorrendo essa proporção apenas na transição fonética (MASSI, 2007). Por isso, torna-se equivocado afirmar que trocas, inversões, substituições ou acréscimos fônicos podem originar certa e diretamente dificuldades no processo de aquisição da escrita.

Esta relação considerada pelas professoras de trocas na fala e na escrita dissolve-se em nossa referência teórica, quando vemos que se não há dificuldade visual nem deficiência



auditiva em discriminar duas formas próximas e sons aproximados, ou tão pouco debilidade motora em desenhá-las, não deveria haver dificuldade na aprendizagem da escrita e da leitura, já que esse processo seria uma simples transcrição do som para um código visual, uma forma a ser vista, desenhada e escrita (FREIRE, 1997). “Os ditos erros de linguagem são efeitos de processo de subjetivação operado pela língua sobre o sujeito” (FREIRE, 2002, sem p.).

A professora 4 explica essa relação como constituidora do processo de aprendizagem desde o Infantil I, primeiro ano na escola, quando se trabalham histórias, músicas, poemas, e, posteriormente, a construção de textos coletivos e, então, a criança vê que todos se transformam em escrita, e o que ela viu de som, de dito e contado, está escrito.

Se juntarmos as declarações das professoras 4, 1 e 2 do quadro 4, onde afirmam que a criança escreve o que fala, com a resposta da professora 5 que diz que se um aluno fala “errado”, normalmente ele também escreverá “errado”, identificamos que todas as professoras acreditam na relação direta das linguagens oral e escrita e, talvez, por isso desenvolvam técnicas e atividades a fim de desenvolver as habilidades fonológicas de seus alunos. Pois, todas as professoras realizam algum tipo de trabalho com fonemas no processo de aquisição de escrita de seus alunos. Então perguntamos como seriam esses trabalhos.

Quadro 5 – Como é esse trabalho? Este procedimento, em sua análise, já favoreceu algum aluno? De que forma?

Sujeito	Resposta
Professora 1	“Assim, é a partir do texto, a gente trabalha o texto, e a partir do texto, a gente tira algumas palavras, e essa palavra é escrita no quadro, e a gente trabalha cada som...”
Professora 2	“Eu sempre trabalhei (+) muito a questão do som, mas eu acho que hoje eu ainda dou mais INTENSIDADE ao movimento da boca.....talvez até por uma aluna em especial que eu percebi que ela vai ser alfabetizada a partir do som porque por letra ela tem essa rejeição.”
Professora 3	“É só como eu trabalho e BRIGO por ele” “Ele ((o aluno)) percebe MUITO MAIS RÁPIDO”
Professora 4	“Todas as vezes que a gente introduz uma letrinha nova, trabalha a questão dos sons, da (+), da divisão da palavra, como posso dizer assim? A gente trabalha, sílaba, é

	(+), a gente não trabalha assim “b” com “a”, a gente vai trabalhando encontro, é tudo muito, a gente contextualiza tudo, sempre faz uma história, sempre vai, ai vai trabalhando o SOM....”
--	---

FONTE: Pesquisa direta

A professora 1 trabalha os sons da palavra retirada do texto em foco e, com os alunos, procura palavras que tenham esse mesmo som constituinte. Ela dá um exemplo com a palavra “boneca”; nela, são vistos todos seus sons silábicos constituintes e sua diversidade com outras vogais e então se repensa em outras palavras que também têm o som da sílaba “bo”, “bola”, e, a partir daí, elenca-se uma lista dessas palavras, o que lembra muito o procedimento explicado pela professora 2 no quadro 2, quando falou do método aplicado por ela na alfabetização. É válido salientar que ambas trabalham na mesma escola.

Segundo a professora 1, esse procedimento auxilia muito no aprendizado da criança e permite que ela perceba mais facilmente a dissociação entre as letras na hora de escrever, tendo vivenciado muitos casos de alunos que se beneficiaram com essa estimulação, deixando de apresentar troca de letras na escrita. Quando um aluno troca na fala e também na escrita, por exemplo, ela lhe relembra o som realmente desejado; segundo ela, o aluno olha para a sua boca enquanto emite e percebe.

A professora 2 afirma que todo o seu trabalho é focado no fonema. Pegando a palavra chave do texto, a parte em sílabas, vai para o som, do som para a figura que se relaciona com o som. Por exemplo, o som da letra “S” é relacionado à figura da serpente, como esse animal emitisse o som “SSSSSS”. A partir do som silábico trabalhado, a turma faz um rol de palavras que contenham o mesmo som da palavra destacada (exemplo: sapato, todas que tenham o fonema /S/), que é, na verdade, o mesmo procedimento da professora 1.

A professora 2 acredita que esse método favorece muito os alunos ao escreverem a palavra porque podem visualizar as figuras apresentadas pelos sons, fato ocorrido com uma aluna que só escrevia olhando as figuras dos sons. Para ela, é um meio muito mais eficiente do que a “letra pela letra”, pois é mais eficaz explicar ao aluno que a consoante tem um som e a vogal se une a ele.

A professora 3 desenvolve o seu processo todo no trabalho com os fonemas, como ela explicou no quadro 4. Ela diz que através dele, os alunos aumentam a percepção na hora da

escrita, quando escrevem trocando letras para a autocorreção. Ao lerem, percebem a troca e “erram” menos. Ela afirma que eles saem do primeiro ano quase sem “erros” na escrita e na leitura.

A professora 4 trabalha os fonemas em toda palavra trabalhada. Ela diz que contextualiza todo o processo, a palavra e o som, para que, segundo ela, a criança compreenda que não é uma soma de “b” mais “a”, por exemplo, mas um som /b/ que ela pode encontrar de diferentes formas (outras sílabas ou palavras). A partir de textos, músicas e poemas há um destaque da palavra chave. A professora acredita no favoritismo dessa estimulação sonora, principalmente para diferenciar as letras com muitos traços distintivos em comum, como “M” e “N”.

Como podemos constatar, todas as professoras creem nos benefícios de métodos que evidenciem o trabalho com habilidades fonológicas. Elas defendem que tais habilidades, quando desenvolvidas, favorecem aos alunos em seus processos de alfabetização. Essa ideia não é vaga quando já percebemos também o quanto elas associam diretamente a fala com a escrita, proporcionando a relação de que diante de um domínio fonológico a escrita também seria dominada.

Mas, desta maneira, como afirma Bosco (2011), a linguagem escrita é considerada representação da linguagem oral articulada, constatando que a ideia é de que existe um código alfabético a ser conhecido e apropriado pela criança como primeiro passo para a alfabetização. E para proporcionar o reconhecimento desse código, o professor tem que aplicar situações a partir de recortes de textos, de diferentes unidades da linguagem escrita, como sílabas, palavras e frases, objetivando a progressão das produções gráficas dos alunos que representam a sonoridade.

Bosco analisa que essa abordagem, remete aos estágios pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, usado por Ferreiro que, na verdade, definem os estágios progressivos da associação entre o oral e o escrito, durante a construção da escrita alfabética. O professor, ao dirigir o foco para essa progressão grafo-fônica, acaba por perder diversos níveis de funcionamento da linguagem escrita nesse processo de aquisição. Essa análise feita pelo professor ao objetivar a palavra oral e palavra escrita, centra-se na busca da compreensão as relações entre os fragmentos da pauta sonora com as da gráfica, de forma lógica.

Esta concepção das professoras de que a criança escreve o que fala, leva-as a afirmarem que se há trocas fonêmicas na fala do aluno, tal troca também se fará presente na escrita, como está exposto no quadro 6.

Quadro 6 – Nos casos em que a criança troca ou omite sons, como o /r/, o /l/, nos grupos consonantais, por exemplo, há consequências na escrita da criança? Se sim, quais?

Sujeito	Resposta
Professora 1	“Vamos supor, “flor”, e ele (repetição) não fala o “l”, “frol”, uns percebem “flor” porque (repetição) ele visualizou em algum canto, entendeu? O nome “flor”
Professora 2	“Se ela fala, há consequências, eu acho assim, a gente acaba, é, e vendo mais o que está escrito, então, por exemplo, a criança ela fala assim ((com troca)), mas na hora que ela escreve, a gente fala: olha presta atenção, e com certeza essa criança já foi chamada a atenção, em casa... então ela mesmo já sabe. Então, às vezes, ela quer corrigir, mesmo continuando falando errado...” “já houve essa consciência que ele tá falando errado”
Professora 3	“Com certeza..” “...eles trocam na escrita.”
Professora 4	“Aí, eu acredito que é mais uma questão de hábito. Você vê no início do ano a criança às vezes troca muito...mas aí conforme ela vai observando as palavras, vai convivendo mais com textos, criando mais o hábito da leitura, ela vai perdendo esse hábito ((de troca)), porque é uma questão de familiarizar.”

FONTE: Pesquisa direta

A professora 1 explicou que quando isso não ocorre é porque a criança já teve algum contato com essa palavra sofrível de “erro” e exemplifica. A professora 2 explica que ao fazer na escrita uma autocorreção do “erro” proveniente do reflexo da fala, o aluno a faz por já ter sido chamado atenção quanto à sua fala ou mesmo escrita, então ele tem a percepção de que provavelmente cometeu aquele “seu erro” já conhecido, apresentado por correções ou repreensões em casa ou mesmo na escola.

A professora 4 explicou que nessa fase da alfabetização, a criança se guia muito pelo som, e como ela fala antes de escrever, vai se guiar na troca da fala e escrever com trocas na

escrita. Quando o aluno não apresenta substituições na fala e escreve com trocas, a professora esclarece como sendo pouco contato com o texto, a falta de hábito da leitura e da escrita, de familiarização (quadro 6).

A professora 3 salientou que a criança realmente escreve como fala. Como isso ocorre, no início, elas costumam trocar na escrita as letras que podem ter o mesmo som como o “u” e o “l”. Durante o processo, elas percebem que algumas letras têm o mesmo som e alguns sons estão em várias letras, começam a questionar qual é a grafia correta nesses casos, acrescenta a professora.

Entretanto, sabemos que os erros e faltas durante a construção da escrita são considerados por Massi (2007) como fatores integrantes do processo de construção dessa modalidade de linguagem, pois a escrita não é apropriada de forma passiva, mas depende de atividades de reflexão. Para a autora, a apropriação da escrita não deve ser vista como a emergência de um sistema linguístico predeterminado, um modelo a ser reproduzido. Mas, um processo de constituição através de um jogo dialógico com um interlocutor que atua com parâmetro de uso e estruturação da escrita, uma construção conjunta da significação.

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. Essas marcas indicam o interesse do aprendiz em trabalhar e manipular a escrita, mostrando a relação sujeito-linguagem no processo de apropriação e uso da própria linguagem. Essa apropriação da linguagem a ser usada tem um caráter pragmático e distorce do *Interacionismo*, à medida que dá à linguagem esse caráter de instrumento.

Os erros que decorrem das hipóteses de escrita projetadas pelas crianças são dependentes da relação singular que cada aluno estabelece com as modalidades de linguagem, a oral e a escrita e com o outro que participa desse processo. São essas relações singulares que nos levam ao distanciamento das perspectivas homogeneizadoras de ensino, por isso, não há como ver o processo apropriação da escrita livre de instabilidades (MASSI, 2007).

Ao mesmo tempo em que as respostas das professoras estão ricas em crenças quanto à importância da influência do outro e da vivência textual dos alunos, muitas vezes contrariam seus próprios métodos e estudos declarados. As suas experiências quanto ao processo de alfabetização relatadas por elas, mostram-nos que, em maior ou menor grau, todas estão

bastante ligadas às habilidades fonológicas, como elemento a ser destacado em seus trabalhos, deixando de ver o som dos fonemas como constituintes da linguagem em si. Entretanto, não podemos condená-las por não abordarem ao *Interacionismo*, pois estamos defendendo a nossa visão e buscando entender o que se passa nas escolas, sabendo que sempre encontraremos os projetos e teorias particulares de cada instituição e, mais especificamente, de cada profissional da rede de ensino.

Contudo, 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 no assujeitamento através da linguagem, também se fragmenta em partes e etapas a linguagem escrita e ser adquirida pela criança como um objeto.

Como seria possível que a linguagem em pedaços abraçasse a criança de tal forma que a assujeitasse, sendo partes soltas a chegarem a ela, ou a serem adquiridas por ela? A linguagem tem que ser vista como uma manta com que o outro envolve a criança e, a certa altura quando a linguagem a perpassa, ela é um sujeito falante e escritor. As professoras, quando se colocam em papel de um Outro na sala de aula, dão à linguagem a sua liberdade totalitária de perpassar e formar o aluno em escritor e leitor.

Então, as habilidades fonológicas, assim como todas habilidades metalinguísticas, seriam trazidas pela língua porque são da língua e não porque são meios de chegar à língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas nesse trabalho, uma nova proposta de abordagem pedagógica em relação às consideradas escritas iniciais é relevante. A relação cotidiana e intensa dos alunos com textos gera um rico encontro de significante entre eles. Além disso, observa-se o reconhecimento de que há outra maneira de se ler ao se considerar a relação particular de cada sujeito com a linguagem escrita.

Visto que são os textos externos que estruturam as produções textuais dos alunos e que submetem o sujeito ao simbólico da língua e o levam a ler e escrever, podemos afirmar o quão é válida a atenção dos professores às particularidades advindas das formações textuais de cada aluno. Considerar essa pluralidade no comportamento do aprendiz é um grande passo para deixar a linguagem agir na formação da criança como sujeito em seu caráter completo da língua.

E, durante a entrevista, quando falam sobre o processo de alfabetização, relevando a participação do meio textual da criança, podemos ver positivamente que a relação do aluno com livros e leitores em seu dia a dia é considerada importante pelas professoras. Suas concepções quanto a esse processo, em sua maioria, estão ligadas a um histórico escolar e de estimulação, vivido pela criança, o que nos leva a identificar uma consciência do papel do outro nesse processo do aluno, mesmo quando há, nas mesmas falantes, um discurso com grande ênfase às habilidades sonoras como suporte rico e substancialmente essencial para a alfabetização.

Em suas falas, as habilidades fonológicas estão diretamente ligadas ao “sucesso” dos alunos na aquisição da linguagem escrita, pois dariam aos alunos o “domínio” dos componentes formadores das palavras e estruturas linguísticas maiores, o que os impulsiona a desenvolverem práticas que estimulem a percepção sonora dos sons da língua, considerando a consciência fonológica uma grande aliada no ensino do primeiro ano do ensino fundamental. Este fato remete à metodologia fônica, apesar de, em sua grande maioria, as professoras indicarem o sociointeracionismo como metodologia aplicada.

A relevância das habilidades fonológicas se apoia na associação feita pelas professoras entre a linguagem oral e escrita. Então, vimos que nas suas salas de aulas, as entrevistadas, sob influências pessoais, tradição ou convicções aderidas com seus estudos, parecem fragmentar a língua ao valorizar cada fonema, a fim de auxiliar seus alunos a um melhor “desempenho” na aquisição da escrita da referida série. As sílabas e suas unidades mínimas sonoras são apresentadas e/ou trabalhadas individualmente, enquanto que para escrever, o significante está no texto do sujeito todo, não em partes.

O som é apenas um eco vazio quando não surte significado, como citou Lemos, referindo-se a Veyne: “uma palavra parece sonora desde que não seja absorvida pelo significado” (pág12, 1996).

Essa relação da escrita como reflexo da fala é comumente percebida nas respostas das professoras entrevistadas. E, a fim de prevenir os erros ortográficos e evitar trocas de fonemas e letras na escrita, dá-se ênfase na importância das habilidades fonológicas durante o processo de alfabetização, mas deixa-se para trás na aprendizagem a ênfase autodidata da criança em seu próprio erro, pois, como destacou Lemos (2006), os erros não são indícios do não saber, e, sim, um novo estágio de desenvolvimento, levado a efeito por processos de reorganização de formas anteriormente adquiridas.

As professoras não divergem quanto ao fato de o erro ser constituinte do processo de alfabetização, mas acreditam que ao haver trocas na fala, o mesmo aconteceria na escrita, na perspectiva de que escrevemos o quê e como falamos. Certamente, não podemos negar que existem erros no próprio processo de aquisição de linguagem oral, mas não seríamos coesos à nossa abordagem se acreditássemos que eles, cartesianamente, refletem na escrita, como nos concedeu as respostas das nossas entrevistadas.

Estaríamos equivocados em especular que essa associação é feita apenas pelos pedagogos ou nos ambientes escolares. No linguajar popular, é possível percebermos a noção da escrita como dependente originalmente da linguagem oral. Por isso, esse trabalho se propôs, através da constatação conjectural da pesquisa obtida com o alcance de seus objetivos, sugerir uma reflexão que leve para prática essa abordagem iniciada por Lemos no processo de aquisição da linguagem e direcionada para a aquisição da escrita por Bosco e Borges.



Almejamos a divulgação dessa reflexão sobre essa abordagem da aquisição da linguagem e Psicanálise no processo de alfabetização. Entretanto, esse projeto é claramente um pequeno passo dado quando se anseia pôr avante novas abordagens e perspectivas dentro da ciência e da prática envolvente de áreas como a Pedagogia e Fonoaudiologia. Seria enriquecedor uma gama de expansivos projetos sob esse novo prisma. Não sendo necessariamente excludentes as abordagens que enfatizam a consciência fonológica, visto que muito se tem alcançado com esse trabalho.

Poderíamos expandir o conceito da importância das habilidades sonoras dos alunos do primeiro ano, para o assujeitamento do indivíduo pela linguagem, também escrita, já que todas são linguagens que perpassam a criança e lhes são introduzidas pelo outro: os textos dos outros, dos adultos, de outras crianças, dos professores, até os próprios textos significantes.

Ao entenderem essa subjetividade do aluno aprendiz, os professores poderão ser um outro por onde a linguagem se faça acontecer no aluno e não ser apenas apresentada em partes e segmentos a fim de ser entendida e aprendida. O contexto escolar e de alfabetização não teria uma linguagem objeto a ser alcançada, mas seu perfil seria de uma linguagem que é e acontece.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. et al. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALESTRIN, C.A. et al. **Habilidades em consciência fonológica: diferenças no desempenho de meninos e meninas**. Rev. CEFAC, vol.14, no.4, São Paulo, jul./ago. 2012, Epub 08-Jul-2011.
- BORGES, S. **Psicanálise, Linguística, Linguística**, São Paulo: Escuta, 2010.
- \_\_\_\_\_. Escrita e Letra na Psicanálise: algumas considerações. *In*: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. **Faces da Escrita: Linguagem, Clínica, Escola**. São Paulo: 2011.
- BOSCO, Z.R. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. São Paulo: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização, Aquisição da Linguagem e Texto na Escola: algumas palavras para o professor *In*: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. **Faces da Escrita: Linguagem, Clínica, Escola**. São Paulo: 2011.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAPOVILLA, A.G.S. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e interações**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.
- \_\_\_\_\_.; CAPOVILLA, F.C. Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica. *In*: SANTOS, M.T.M; NAVAS, A.L. **Distúrbios de Leitura e Escrita: Teoria Prática**. São Paulo: Manole, 2002.
- CARRAHER, T.N.; REGO, L. **Desenvolvimento cognitivo e alfabetização**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.65, n. 149, p. 38-55, 1984.
- CASTRO, M. F.P. Em torno da Interface e dos Intervalos entre fala e a Escrita. *In*: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. **Faces da Escrita: Linguagem, Clínica, Escola**. São Paulo: 2011.
- CAVALHEIRO, M. T. P. Reflexões sobre a relação entre Fonoaudiologia e a Educação. *In*: GIROTO, C. R. M. **Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na Escola**. São Paulo: Plexus, 2001.
- COSTA, A. Escrita e Fantasma na Clínica Psicanalítica. *In*: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. **Faces da Escrita: Linguagem, Clínica, Escola**. São Paulo: 2011.
- CUNHA, M. C. **Fonoaudiologia e Psicanálise**. São Paulo: Plexus, 1997.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. ; TEBESROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, R. M. A Metáfora da Dislexia. *In: Tratado de Fonoaudiologia*, org.: Lopres Filho. O.de C. São Paulo: Roca, 1997

\_\_\_\_\_. Fonoaudiologia e Linguística: Modos de Interpretação da linguagem. *In: Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. A fundação da Clínica Fonoaudiológica. *In: IX Congresso da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. Guarapari (ES), 2002.

\_\_\_\_\_. **A questão do objeto na Fonoaudiologia**. São Paulo: CEFAC - Saúde e Educação, 2011.

GRÉGOIRE, J.; PIEÉRART, B. **Avaliação dos Problemas de Leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ISIDORO PEREIRA, S. J. **Dicionário Grego-Português, Português- Grego**. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.

JAKUBOVICS, R. **Atraso de Linguagem**: Diagnóstico pela Média dos Valores da Frase (MVF). Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

LACAN, J. (1964). **Seminário- livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. (1966). **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1968-1969). **O Seminário- livro 16**: de um Outro ao outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. (1969-1970). **O avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. Três notas e um Epílogo sobre Escola, Escrita e Inclusão. *In: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. Faces da Escrita*: Linguagem, Clínica, Escola. São Paulo: 2011.

LANCILLOTTI, S.S.P. **Pedagogia Montessoriana**: ensaio de individualização do ensino. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 164-173, mai.2010 - ISSN:

1676-2584. *In:* [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art11\\_37e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art11_37e.pdf). Acesso em 21/06/2013.

LEMOS, C.T.G. Sobre Aquisição de Linguagem e seu Dilema (pecado) Original. *In:* **Boletim Abralin**, nº22, 97-126. Recife: UFPE, 1982.

\_\_\_\_\_. Processos Metafóricos e Metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. *In:* **Boletim Abralin**, nº 3. Recife: UFPE, 1982

\_\_\_\_\_. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *In:* **Revista Delta**, nº2, vol.2. São Paulo: Educ, 1986.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a Investigação de Linguagem em Crianças Pequenas. *In:* **Distúrbios da Comunicação**, nº 1, vol. 1. São Paulo: PUC, 1986.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. *In:* **Anais do 1º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: PUC-RS, 1989.

\_\_\_\_\_. Os processos Metafóricos e Metonímicos como mecanismos de Troca. *In:* **Temas Fundamentais em Psicologia e Educação**. nº3, vol. 1, 151-172. Porto Alegre: Artmed, 1992.

\_\_\_\_\_. Da morte de Saussure o que se comemora? *In:* **Revista Psicanálise e Universidade**, nº3, p. 41-52. São Paulo: PUC, 1995.

\_\_\_\_\_. Corpo e Linguagem. *In:* **Corpo- Mente: uma fronteira móvel**. Org.: Carlos Uchôa Junqueira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. Interrelações entre a Língua e outras clínicas. *In:* **Boletim Abralin**, nº 22. Recife: UFPE, 1998.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da Linguagem e processo de subjetivação. *In:* **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Coultrix, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASSI, G. **A Dislexia em Questão**. São Paulo: Plexus, 2007

MORAIS, J. Le Langage et l'alphabet. *In: L'art de lire*. Paris: Odile Jacob, 1994. Chap. 1, p.43-111.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento, Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PALLADINO, R. R. R. A Clínica Fonoaudiológica a luz do Interacionismo. *In:*

PALLADINO, R. R. R. **A Cena Clínica**: Leituras possíveis. São Paulo: PUC, 1990.

\_\_\_\_\_. Repetições: uma nova fase. *In: Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999.

PIAGET, J.(1967). **O raciocínio na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1978

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

POMMIER, P. A História da Escrita e a Aprendizagem de Cada Criança. *In: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. Faces da Escrita*: Linguagem, Clínica, Escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

RIZZO, G.; LEGEY, R. **Fundamentos da Metodologia da Alfabetização Natural**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SEABRA, A.G.; CAPOVILLA, F.C.; MACEDO, E.C. **Alfabetização Fônica Computadorizada**: Fundamentação teórica e guia para o usuário. São Paulo: Mamnon, 2010.

STACKHOUSE, J. Phonological Awareness: Connecting Apeech and Literacy Problems. *In: HODSON, B. W.; EDWARDS, M. L. Perspectives in Applied Phonology*. Gaithsburg: Aspen, 1997. chap. 7, p. 157-196.

## APÊNDICE

### Entrevista com os Professores do 1º ano do ensino fundamental

- 1- Como decidiu se tornar professor (a)?
- 2- Fez alguma formação? Qual?
- 3- Há quantos anos ensina em escola?
- 4- Há quanto tempo ensina no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 5- Qual o método de ensino da escola e o de Alfabetização adotado por ela?
- 6- Já ensinou outro método? Se sim, qual e por que mudou?
- 7- Como se dá o processo de alfabetização de uma criança? Quais são as principais características desse processo no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 8- Já modificou seu ponto de vista e sua conduta quanto a esse processo? Se sim, por quê?
- 9- No seu trabalho, você considera que há influência da linguagem oral na escrita, no processo de alfabetização? Como se dá essa relação?
- 10- Você realiza algum trabalho com fonemas no processo de aquisição de linguagem escrita da criança?
- 11- Se sim, como é esse trabalho? Este procedimento, em sua análise, já favoreceu algum aluno? De que forma?
- 12- Nos casos em que a criança troca ou omite sons, como o /r/, o /l/, nos grupos consonantais, por exemplo, há consequências na escrita da criança? Se sim, quais?