

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRODUÇÃO DE CULTURA E SUBJETIVIDADE NO
ENTRE-LUGARES DA ESCRITA DAS CRIANÇAS EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

SILVANA MARIA BELLÉ ZASSO

PORTO ALEGRE, 2008.

SILVANA MARIA BELLÉ ZASSO

**A PRODUÇÃO DE CULTURA E SUBJETIVIDADE NO
ENTRE-LUGARES DA ESCRITA DAS CRIANÇAS EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Proposta de tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Margareth Schäffer

PORTO ALEGRE, 2008.

Z38P ZASSO, SILVANA MARIA BELLÉ

A produção de cultura e subjetividade no entre-lugares da escrita das crianças em processo de alfabetização / Silvana Maria Bellé Zasso – Porto Alegre : UFRGS, 2008 .

204 p. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação , Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

1. Educação 2. Alfabetização 3. Escrita 4. Enunciação

I. Título

CDU 372.45



Luiz – 2ª Série

Luiz escreve o texto solicitado pela professora...

Dedico esta tese a todas as crianças brasileiras, especialmente aquelas que participaram da construção deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

...à Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pela oportunidade.

...ao Programa PICDT/CAPES pelo apoio financeiro.

...ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS, por tudo que me ensinou.

...à Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. João de Oliveira Martins, por permitir a minha presença.

...à minha orientadora Margareth, pela sua permanente disponibilidade.

...ao Valdir Flores, pela paciência e dedicação nas discussões deste trabalho.

...às minhas colegas e amigas Ivone Regina, Maria Renata e Cleuza Maria, pela solidariedade nas angústias que esta caminhada impõe.

...ao meu irmão Sergio, pelo acolhimento e inúmeros favores carinhosos que me prestou nesta fase.

...especialmente à minha filha ANGELINA, pela alegria de cada dia e por me ensinar que a vida é muito mais que trabalho.

...especialmente ao meu marido JORGINHO, pelo sono perdido nas noites que não dormi e pelo amor que me ampara.

...especialmente aos meus pais Eliseu e Rosalina, que me ensinaram a ter esperança e sonhos.

RESUMO

Este trabalho tem a escrita por tema de estudo. Investigamos a escrita de crianças em processo de alfabetização com o propósito de defender que o ato de escrever produz cultura e subjetividade e é marcado pela singularidade *daquele que escreve*. Em outras palavras, mostramos que a escrita vai muito além da aprendizagem e domínio de uma técnica, pois ao escrever o sujeito *diz de si* por constituir-se por meio dela, e produz cultura na medida em que (re)significa a tradição a cada ato enunciativo. Situado no campo pedagógico, recorreremos a algumas contribuições da sociologia da cultura de Bhabha (1998) no que diz respeito ao lugar de produção da cultura e à lingüística enunciativa de Benveniste (1988, 1989) na busca de uma proposta que defende a presença do homem na língua em uso. Tais teóricos implicados ao campo da alfabetização possibilitaram abordar a escrita numa perspectiva de produção sempre única e irrepetível, a qual destaca a existência de um sujeito singular. A coleta de dados foi realizada por meio da proposição de oficinas de escrita a um grupo de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Conclusivamente, este estudo permite dizer que o ato de escrever é sempre conflituoso pela presença de reflexões, dúvidas, acertos, erros, etc. sobre a escrita e, pelo fato de o sujeito que escreve constituir-se num espaço intervalar, não-coincidente, do enunciado com a enunciação.

Palavras-chave: Escrita; Alfabetização; Enunciação; Cultura; Subjetividade.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour sujet d'étude l'écriture. Nous nous sommes penché sur l'écriture d'enfants en phase d'alphabétisation dans le but de défendre que l'action d'écrire produit culture et subjectivité. L'écriture est aussi marquée par la singularité de *celui qui écrit*. C'est-à-dire, nous démontrons que l'écriture dépasse l'apprentissage et le domaine d'une technique car, l'individu, lorsqu'il écrit, révèle de *lui-même* puisqu'il s'est formé à travers elle. Il produit culture (re)signifiant la tradition dans chaque acte d'énonciation. Bien que notre recherche se rattache à la pédagogie, nous avons également fait appel à quelques contributions de la sociologie de la culture de Bhabha (1998), en ce qui concerne le lieu de production de la culture et à la linguistique énonciative de Benveniste (1988, 1989) à la recherche d'une proposition qui défend la présence de l'homme dans la langue en usage. Ces théoriciens impliqués dans les champs de l'alphabétisation ont permis d'analyser l'écriture dans une perspective de production toujours unique, qui ne se répète pas, dans laquelle se distingue un individu singulier. La collecte de données a été réalisée à partir d'ateliers d'écriture d'un groupe d'enfants du début primaire d'une école publique municipale. Cette étude nous a permis de dire, finalement, que l'action d'écrire est toujours conflictuelle en raison de la présence de réflexions, doutes, réussites, fautes, etc, sur l'écriture elle-même et en raison de l'individu qui écrit et qui se trouve dans un espace interstitiel, non-simultané, d'énoncés tel que l'énonciation.

Paroles-Clé: Écriture ; Alphabétisation ; Énonciation ; Culture ; Subjectivité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COMO OBJETO DE PESQUISA	17
1.1 A Trajetória Profissional – a origem do objeto de estudo	18
1.2 A Trajetória Pessoal – as lembranças/vivências com a escrita	24
1.3 Problematização do Tema: delineando o campo teórico-metodológico	27
1.3.1 A Escrita na Escola: suas múltiplas faces	29
1.3.2 A Escrita na Cultura	33
1.3.3 A Escrita na Enunciação	40
2. A(S) FACES(S) DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	44
2.1 A Escrita na Tradição dos Métodos de Alfabetização: em busca de caminhos	50
2.2 A Escrita na Psicogênese da escrita: em busca de teorias	56
2.3 A Escrita na Visão Sócio-Interacionista de Vygotsky: em busca de teorias	63
2.4 A Escrita no Letramento: em busca da prática social	70
2.5 Elaboraões/ Derivações para uma perspectiva da escrita como entre-lugares do enunciado e da enunciação	80
3. A FACE CULTURAL DA ESCRITA	85
3.1 Contextualizando as origens do pensamento crítico pós-colonial	90
3.2 Uma teoria da contingência: as margens deslizantes dos entre-lugares	93
3.3 Elaboraões sobre a escrita como o entre-lugares da negociação cultural	99
4. A FACE ENUNCIATIVA DA ESCRITA	104
4.1 Justificando e Delineando a Leitura de Benveniste	105
4.1.1 Da subjetividade na linguagem	110
4.1.2 As implicações da forma e do sentido no funcionamento da língua	114
4.1.3 O Lugar da Língua entre os Sistemas de Signos – Sua Semiologia	118
4.1.4 A Estrutura da enunciação – Onde se situa a escrita?	122
4.2 O “olhar” da enunciação sobre a escrita das crianças em processo de alfabetização	126

5. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	130
5.1 Os Elementos Teóricos na Elaboração da Metodologia da Pesquisa	131
5.2 Aspectos Metodológicos	132
5.2.1 Sobre a noção de dado	133
5.2.2 Da coleta de dados	134
5.2.2.1 Sobre os sujeitos da pesquisa	134
5.2.2.2 Sobre o contexto da escola	136
5.2.2.3 Justificativa da escolha dos dados e das estratégias da coleta ...	137
5.2.2.4 Da descrição dos dados	140
5.2.2.5 Apresentação dos dados	141
5.3 Da Análise dos Dados	142
5.3.1 Das categorias de análise	143
6. ANÁLISE ENUNCIATIVA DA ESCRITA DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	148
6.1 O ato da escrita evoca imagens/concepções da escrita	149
6.2 O ato da escrita está na dependência da oralidade	157
6.3 O ato de escrita se faz acompanhar de outros recursos	165
6.4 O ato de escrita está na dependência da construção de sistemas de referências pessoais	169
7. A ESCRITA ENUNCIATIVA DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	175
7.1 Olhar a escrita enunciativa de crianças escolares em sala de aula	176
CONCLUSÃO	186
BIBLIOGRAFIA	191
ANEXOS	198
Questionário	
Autorizações	
CD	

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a escrita por tema de estudo. Considerando a multiplicidade de enfoques hoje dado a ela, pelos diversos campos do conhecimento, se faz imprescindível dizer de que escrita tratamos nesta tese.

Aqui, investigamos a escrita das crianças em processo de alfabetização, especificamente, a relação que as crianças escolares estabelecem com ela, isto é, como as reflexões, dúvidas, afirmações etc.. – elaboradas pelas crianças em cada atividade escrita e nas expressões orais que têm a escrita por centralidade, apresentam significados e sentidos singulares a cada ato enunciativo. Nosso propósito é defender que o ato de escrever produz cultura e subjetividade marcadas pela singularidade *daquele que escreve*. Em outras palavras, mostramos que a escrita vai muito além da aprendizagem e domínio de uma técnica, pois ao escrever o sujeito *diz de si por constituir-se* por meio dela e produz cultura na medida em que (re)significa a tradição a cada produção de sentido, a qual se dá em todo ato enunciativo. Nesta visão de escrita, a história de escritor/escrevente vivenciada tanto na escola como em outros espaços, marca a vida de todos. Por isso, defendemos que a escola precisa superar o modelo tradicional de escrita exterior ao sujeito, ainda predominante, na maioria de suas ações educativas.

Fizemos uma construção teórico-metodológica que sustenta que a aprendizagem da escrita supõe um sujeito singular que produz. Neste sentido, na sociologia da cultura de Bhabha (1998) encontramos o conceito de entre lugares como um local intervalar de produção de cultura, o qual se dá no espaço do aqui e num tempo do agora, isto é, no tempo da enunciação; na lingüística enunciativa de Benveniste (1988, 1989) uma concepção de língua e linguagem que supõe um sujeito produtor de significados e sentido, mesmo tendo a língua uma estrutura determinada. A partir destas idéias construímos uma investigação que toma o campo pedagógico como pano de fundo de todas as elaborações.

Estas elaborações foram sendo construídas no decorrer dos estudos, os quais permitiram clarear hipóteses e definir objetivos orientadores da investigação. Trabalhamos com a hipótese geral de que: *O ato de escrever situa-se no interstício entre a enunciação e o enunciado marcado que é pela singularidade daquele que escreve* e, como hipótese específica, que: *A singularidade da escrita é relativa à posição referencial que o sujeito ocupa na estrutura enunciativa do ato de escrever.*

Sabemos que num trabalho de pesquisa quando as hipóteses são definidas os objetivos necessariamente são delas decorrentes ou vice-versa. Assim, tomamos por objetivo geral: *Propor formas de compreensão do ato de escrever como um ato de enunciação que produz cultura, marcado pela singularidade daquele que escreve* e como objetivo específico: *Construir recursos que permitam circunscrever a posição referencial que a criança ocupa na estrutura enunciativa do ato de escrever no processo de alfabetização.*

As elaborações em torno deste propósito de pesquisa estão organizadas em sete capítulos. Cabe salientar que o primeiro capítulo tem uma função heurística em relação aos demais, já que é nele que o leitor encontrará o sentido de a escrita ter se constituído em tema de pesquisa, bem como em um objeto particular de estudo. É em cada item da problematização do tema que se encontra a razão dos capítulos seguintes.

Assim, o primeiro capítulo apresenta, inicialmente, minha trajetória profissional onde explicita as diversas questões que ocuparam as atividades de ensino, pesquisa e extensão e colocaram a escrita na centralidade das reflexões, constituindo-se então em objeto de pesquisa; em seguida, a trajetória pessoal traz as lembranças familiares e escolares com a escrita, onde a memória possibilita revivê-las mostrando o sentido e os significados de pesquisar; neste momento, a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O item da problematização do tema apresenta a delimitação do campo teórico-metodológico do trabalho. Nele situamos a escrita e suas múltiplas faces na escola mostrando que há uma diversidade vieses de trabalhos; mas ainda hoje, de uma maneira geral, predomina um trabalho pedagógico que coloca a escrita como algo da exterioridade do sujeito, o que tem dificultado, muitas vezes, a formação de alunos com autonomia em relação à escrita e à leitura.

Também compõe este item a discussão da escrita na cultura mostrando a relação entre o ato de escrever e a produção cultural. Nele se percorreu por vários estudos que colocam a história da escrita como essencial no desenvolvimento humano e social. Esta foi uma forma de mostrar as grandes mudanças que ela ocasionou na humanidade e, com isso, justificar mais pontualmente a vinculação da Escrita à cultura e, por esse mecanismo, à

produção de subjetividade. Isto tudo para sustentar uma visão de história e cultura que suponha a produção das novas gerações, mesmo diante da tradição herdada no nascimento. A partir deste percurso, optamos por trabalhar com a contribuição de Bhabha (1998) no que se refere a um local de produção de cultura, e uma posicionalidade referencial que os sujeitos ocupam em uma determinada sociedade. Esta discussão se constitui no terceiro capítulo da tese.

Para atender o propósito deste capítulo, qual seja, de justificar a origem da escrita como objeto de estudo e delimitar uma construção teórico-metodológica particular a ela, foi necessário trabalhar, ainda, uma teoria da linguagem que considera a existência de um sujeito. Assim, é especialmente na lingüística enunciativa de Benveniste (1988, 1989) onde encontramos uma visão de língua e linguagem que supõe produção de significados e sentido por cada um, ou seja, uma concepção de o homem ser constituído na e pela linguagem. Isso me levou acreditar ainda mais que a linguagem, na instância escrita, também produz subjetividade e cultura. Esta perspectiva sobre a presença do homem na língua fizemos no quarto capítulo.

Na seqüência do trabalho, o leitor se deparará no segundo capítulo com a discussão acerca das faces da escrita na alfabetização. Ela traz a concepção de escrita presente no histórico debate brasileiro, que girou em torno da utilização dos tradicionais métodos de alfabetização e da busca incessante, de uma significativa parcela de alfabetizadoras, por um método que desse respostas a todas as dúvidas e dificuldades encontradas no processo de ensinar a escrever e a ler. Atualmente, o debate no campo da alfabetização está muito mais centralizado na construção de propostas didáticas de alfabetização do que na busca por um único método de alfabetização. No entanto, o que ainda predomina neste debate é uma visão de escrita como algo da exterioridade do sujeito.

Além dessa discussão, o capítulo apresenta a escrita na visão da teoria psicogenética, na perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky e no letramento. Embora estas linhas de pensamento coloquem a existência de um sujeito que produz na aprendizagem da escrita e da leitura, um avanço diante dos tradicionais métodos de alfabetização, elas não enfocam a presença da singularidade nesta produção. No entanto, sem dúvida, estas três perspectivas conduziram e ainda trazem elementos teórico-metodológicos que conduzem o debate em torno de um projeto que propõe mudança no trabalho com a linguagem na escola brasileira.

No entanto, constata-se neste retrato do debate do campo alfabetização, que a questão da produção singular na aprendizagem da escrita é ainda incipiente, ou até arriscamos dizer ausente. Foi também por esta constatação que elaboramos um trabalho que coloca a

produção singular do sujeito na centralidade. Em Bhabha (1998) nos deparamos com uma concepção de história e cultura que defende a existência de um sujeito singular que produz significados e sentidos a cada ato enunciativo. A sua proposta teórica mostra que precisamos construir uma visão de mundo que suporte a diferença e a considere como inerente à constituição de qualquer grupo. Nesta linha de pensamento elaboramos o terceiro capítulo com a intenção de responder: - Em que medida, ao se considerar a escrita como um entre-lugares do enunciado e da enunciação, se pode visualizar um espaço de produção do sujeito como instância do singular?

Assim, encontra-se no referido capítulo a proposta teórica de Bhabha (1998), onde situamos as origens da perspectiva pós-colonial e o contexto em que ela emergiu na discussão teórico-política do ocidente, que questiona os discursos totalizantes produzidos pelo poder hegemônico ocidental, bem como questiona a produção destes discursos para os grupos minoritários, em geral marginalizados, como forma de inclusão social. A proposta de uma teoria denominada intervalar coloca a produção de significados culturais juntamente ao desafio de superar o binarismo teoria e política que tem traduzido já, há algumas décadas, uma visão que não suporta o movimento dialético nas sentenças como própria de sua constituição. Esta visão produz posturas políticas autoritárias e contribui para a permanência de concepções utópicas e totalizantes do Ser e da História. Acredito que estas idéias quase nada contribuem para a consolidação da democracia e da inclusão de todos com aprendizagem na escola, uma vez que estes discursos reforçam os estigmas e a segregação social.

E Bhabha faz a crítica aos discursos totalizantes do Ser e da História apresentando uma proposta que vem contrapor-se à visão preponderante da modernidade que buscou incessantemente construir estes discursos generalizantes para explicar e homogeneizar os grupos. A partir desta proposta, tomamos a escola como uma das agências sociais que favorece a construção de vínculos sociais do sujeito que ingressou no mundo da Escrita, e podemos considerá-la a partir das elaborações de Bhabha, num “lugar enunciativo”.

A escola passa ter uma outra posição ao considerarmos que a escrita pode ser concebida como um entre-lugares de “negociação cultural”, pois isso indica que ela é um espaço que se constitui na heterogeneidade e não mais na homogeneidade, como se acreditou por muito tempo. Ou seja, o ato da escrita se situa num entre-lugares onde cada sujeito dialoga com a tradição produzindo significados e sentidos próprios. A partir disso, destaca-se a produção de cada aluno no processo da alfabetização, isto é, nas reflexões, dúvidas, acertos, erros, etc., que cada um produz com sentido singular. Desta forma, é preciso que as professoras-alfabetizadoras atentem mais para estes indicativos das crianças durante as

atividades desenvolvidas a cada dia da sala de aula, porque eles indicam quais são as elaborações singulares que cada um está fazendo sobre o escrever e o ler.

Estudar melhor a relação da criança com a escrita no ato de escrever vai destacar a presença de singularidade. Neste sentido, são valiosas as contribuições de Bhabha, as quais nos permitem “enxergar” sob outros “óculos” a escrita no campo da escola, pois compreendemos melhor que cada criança vai – ao escrever – marcar os significados culturais contextualizados na comunidade da qual faz parte manifestando sua singularidade no *aqui* e no *agora*, de cada dia de sala de aula.

Bhabha (1998) apóia-se em uma teoria lingüística enunciativa para situar a produção da cultura e da história num espaço-tempo do *entre*, ou seja, num espaço intervalar onde o presente recoloca o passado com outras significações e sentidos. Para construirmos uma perspectiva de escrita singular coerentemente com a linha de posição e produção cultural de Bhabha, buscamos uma visão de linguagem e língua que também contempla um sujeito que produz na irrepetibilidade e provisoriedade da enunciação. Disso se constitui o quarto capítulo do trabalho.

Como anunciado, a teoria da enunciação de Benveniste (1988 e 1989) assumiu importância neste estudo para sustentar a existência de um sujeito no uso da língua. Ele defende uma visão de língua em uso que supõe subjetividade e singularidade mesmo na repetibilidade da estrutura. Neste sentido, tem uma visão de que a enunciação é o *ato individual de utilização da língua*, sempre único e irrepetível. Como esta pesquisa analisa aspectos da dimensão enunciativa da relação das crianças com a escrita, tomamos o texto escrito como enunciado e situamos o ato de escrever no entre-lugares da enunciação e do enunciado.

A partir da leitura de Bhabha e Benveniste pensamos que nesse espaço intervalar – entre a enunciação e o enunciado – é possível constatar formas singulares de *inserção do sujeito na língua*. Destacamos que os conceitos de enunciação e enunciado são fundantes desta tese uma vez que definem metodologicamente a pesquisa e, além disso, permitem a compreensão da presença da subjetividade na linguagem, do funcionamento da língua e da estrutura da enunciação.

Foi possível compreender e situar, sob o viés da enunciação, que a escrita refere-se ao processo mais global da enunciação; o texto escrito, embora traga implícita a enunciação, se traduz em um enunciado que “diz” da posição lingüística do sujeito que diz de sua singularidade e o ato de escrever se situa num entre-lugares entre a enunciação e o enunciado onde se situa a possibilidade da (re)criação humana marcada pela (re)significação de cada um.

Esta perspectiva lingüística enunciativa foi definidora na elaboração da metodologia da pesquisa, já que ela está sempre vinculada ao aporte teórico e ao objeto ora em estudo – a escrita na alfabetização. Assim, foi no capítulo cinco, onde explicitamos a abordagem metodológica da pesquisa, bem como as categorias de análise, os índices de enunciação e os mecanismos utilizados pelas crianças no ato de escrever. Em outras palavras, esta seção apresenta a coleta dos dados, o contexto da escola e, por fim, a análise dos dados.

Podemos adiantar que numa visão enunciativa um “dado” nunca é dado, pois ele é construído pelo pesquisador por meio das categorias de análise derivadas dos aportes teóricos escolhidos, os quais orientam o olhar no campo empírico. Neste caso, a análise do espaço da sala de aula das oficinas de escrita, proposta para dez crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada na periferia da cidade do Rio Grande-RS, utilizou categorias da teoria intervalar de Bhabha, da proposta enunciativa de Benveniste, bem como das teorias pedagógicas que pautam o debate atual no campo da alfabetização. Nestas oficinas de escrita, por meio da utilização da leitura, do contar e do ouvir as clássicas histórias da literatura infantil, criamos situações de escrita e oralidade. Estas situações foram filmadas, fotografadas, e os dados considerados significativos para a pesquisa, registrados no diário de campo.

Assim, fazem parte dos *corpora* desta tese dados de natureza escrita, oral e imagética, os quais têm funções diferenciadas na análise dos dados. Eles estão apresentados em *recortes enunciativos* que enfocam o ato de escrever. Tais recortes são derivados de diferentes materialidades, isto é, tem dados escritos, imagens e diálogos descritos a partir das imagens filmagens. Cabe destacar que a imagem tem uma função ilustrativa da contingência do ato de escrever, ou seja, de cada ato enunciativo escrito ou oral.

A construção destes *recortes enunciativos* observou a posição referencial na estrutura enunciativa do ato de escrever tomando os indicadores da enunciação para constatar as relações singulares do sujeito na construção da escrita. Indicadores que as crianças recorrem no momento de escrever, e a visão que elas expõem sobre a escrita por meio da oralidade e, em alguns casos, pela expressão registrada nas imagens. São considerados indicadores da enunciação todas as manifestações orais dos alunos que tomam por referência o ato de escrever. A partir destes indicadores, constatamos quais mecanismos as crianças evocam no ato da escrita. Observa-se que elas evocam imagens do que é uma escrita correta; evocam outros recursos para compor o texto escrito, evocam a oralidade para escrever e constroem sistemas de referências pessoais. Este último mecanismo é o mais importante para esta tese porque o sujeito cria referência – via ato de escrever – a um mundo que se constrói

num discurso contingente, como no caso destes dados, a elaboração de narrativas diferentes de uma mesma história oral.

No capítulo seis apresentamos a análise dos dados em dois níveis. Isso se deve pela abordagem enunciativa dada à escrita na alfabetização, sendo que no nível mais geral mostra-se que a escrita é este entre-lugares de negociação cultural situada entre a enunciação e o enunciado. Desta forma, o ato de escrever fica situado num lugar intermediário, não-coincidente, de passagem onde acontece a elaboração das idéias e do sentido dado ao texto, e o nível mais específico explicita que em cada ato de escrita da criança, isso se marca diferentemente, ou seja, se apresenta de forma singular. Cabe dizer também que na perspectiva enunciativa o que qualifica os dados não é a sua quantidade, mas a verificação dos índices da enunciação a cada ato; neste caso, a cada ato enunciativo que traz a escrita por centralidade.

Para compor esta trajetória investigativa, o capítulo sete traz de uma forma mais sucinta as elaborações a respeito da presença de singularidade na relação das crianças com a escrita. Diante das conclusões gerais formuladas no fim da tese, gostaríamos de destacar, neste momento, ao menos uma: de que o ato da escrita é conflituoso, pois as crianças expressam muitas dúvidas e reflexões sobre o escrever. Cada dúvida é singular nesta relação, pois um “*não sei como se escreve*” assume uma multiplicidade de sentidos que só poderá ser compreendido no ato de sua enunciação – o que mostra que o domínio da escrita vai muito além do domínio de uma técnica, já que há produção de significados e sentidos. Estes conflitos se devem ao fato de o autor não conseguir expressar integralmente no enunciado aquilo que pretende na enunciação. E a diversidade de sentidos confirma, também, a heterogeneidade como constitutiva dos grupos.

Pode-se concluir, a partir desta pesquisa, que o ato de escrever em qualquer circunstância se situa neste entre-lugares, instável, fugaz e irrepetível, uma vez que exige de cada escritor a elaboração, sempre singular, de significados e sentidos.

Assim, pretendemos que cada leitor, após a leitura deste estudo, possa – de alguma forma – também mostrar em seu trabalho e, especialmente, às professoras-alfabetizadoras de que é preciso “pintarmos” outra face à escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para que nesta “arte” apareça o sujeito em sua singularidade.



Grupo das oficinas de escrita
Grupo de alunos lê as histórias infantis...

1. ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COMO OBJETO DE PESQUISA

Este capítulo objetiva, como o título anuncia, apresentar os elementos essenciais que concorreram para a construção do objeto a ser investigado na presente pesquisa. Em outras palavras, busca-se explicitar as experiências profissionais, as dúvidas e as indagações que apareceram nas inúmeras reflexões realizadas durante as vivências de sala de aula, as atividades de extensão e o trabalho de pesquisa na universidade que colocaram em questão a escrita²³ das crianças no processo de alfabetização. Também, busca-se mostrar o percurso realizado em torno da especificidade da escrita como objeto de pesquisa desta tese, tendo em vista a delimitação de nossa proposta com relação às demais existentes sobre o tema.

Uma vez que a Escrita é abordada em diferentes campos conceituais – lingüística, educação, literatura, psicanálise, entre outros – o que se pretende, na verdade, é apresentar de forma clara de qual escrita tratamos e sob qual enfoque teórico-metodológico ela será estudada. Para tanto, o capítulo está dividido em duas seções principais.

A primeira contextualiza a origem do objeto da pesquisa, sua natureza e os motivos que proporcionaram sua formulação. Tentamos enfatizar que o tema decorre de várias experiências profissionais vividas por mim desde a graduação e que foi se impondo como questão a ser investigada na ação docente no curso de Pedagogia. Além dessas, mostramos que as minhas vivências familiares e escolares com a escrita também foram definidoras da investigação que estamos construindo.

A seção seguinte problematiza o tema delimitando o campo teórico e metodológico da investigação. Está subdividida em três itens: o primeiro situa a Escrita no contexto da escola, visto ser o campo de coleta de dados e o espaço por excelência da pesquisa; no

²³ Devido à ambigüidade que o termo tem em português, podendo significar tanto o ato/processo implicado na forma verbal, quanto o produto na forma substantiva, optamos por uma diferenciação tipográfica: utiliza-se **escrita** para ato de escrever e **Escrita** para o substantivo.

segundo, a intenção é delinear, ao menos em linhas gerais, a concepção de cultura a partir da qual será realizada parte deste estudo. Nesse momento, o ponto norteador da discussão diz respeito às formas multifacetadas do ato de escrever que, simultaneamente, produzem cultura e subjetividade. No terceiro item, discutimos a escrita sob a visão de uma teoria lingüística da enunciação, a qual defende a existência de um sujeito constituído na e pela linguagem. Segundo essa linha de pensamento, o sujeito enuncia-se, marca-se, nas diversas formas que a linguagem se apresenta e, como não poderia deixar de ser, também assim se inscreve na linguagem escrita que, deve ser entendida como produto de um ato de enunciação. Como diria Benveniste, trataremos de dar a saber à *presença do homem na língua*.

Cabe dizer ainda que este capítulo pretende anunciar todos os demais, uma vez que nele construímos a escrita como objeto particular de estudo. É em cada item da problematização do tema que se encontra a razão dos capítulos seguintes. De certa forma, o capítulo tem uma função heurística na medida em que, nele, se delineia o procedimento pedagógico pelo qual se leva a descobrir as fontes das principais questões norteadoras da tese.

Assim, passamos, em seguida, a discutir a seção que trata da minha trajetória profissional e a origem da escrita enquanto objeto de estudo desta investigação.

1.1 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL – A ORIGEM DO OBJETO DE ESTUDO

Ao retomar minha trajetória profissional desde o curso de graduação, pós-graduação, experiências como docente universitária e como coordenadora do Curso de Pedagogia na universidade, facilmente constato o meu interesse pelas questões culturais presentes no processo educativo. A dificuldade na articulação dos referenciais teóricos estudados e a viabilização de ações educativas me levaram a refletir sobre a cultura como constitutiva da prática pedagógica. Essa temática vem sendo estudada por mim, desde 1988, por meio de pesquisas que indicam o predomínio da cultura pedagógica advinda da tradição educacional, nas relações de sala de aula.

Nesses trabalhos²⁴, foram pesquisadas algumas problemáticas geradas no contexto escolar, tais como: a falta de clareza do Projeto Político Pedagógico que é efetivado nas práticas educativas; a existência de um hiato entre a escola e a comunidade; a pertinência de realizar o debate teórico-metodológico da ação profissional; a existência de uma distância considerável entre o que é proposto no discurso e a prática pedagógica; a interferência da vida pessoal escolar das profissionais em suas concepções pedagógicas e, por decorrência, em sua atuação; o cotidiano do processo de alfabetização de jovens e adultos e, ainda, a importância de tomarmos por foco de análise a prática pedagógica para a formação docente.

Entre esses trabalhos de pesquisa, aquele que abordou a alfabetização foi o que, primeiramente, instigou-me a realizar leituras acerca da linguagem Escrita. Soma-se a esse interesse, o fato de esta temática ter-se tornado foco de meus estudos, quando assumi as disciplinas de metodologia de alfabetização no curso de formação de professoras-alfabetizadoras²⁵ dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pela ocasião de criação do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos – NEEJA²⁶.

Essas experiências possibilitaram a constatação de que o discurso pedagógico sobre a Escrita ainda revelam uma visão tradicional, qual seja, a de uma habilidade a ser adquirida pelos alunos a partir de atividades mecânicas de repetição e memória. Nessa concepção, a escrita apresenta-se como um código a ser decifrado. Em decorrência disso, os estudos têm

²⁴ Nestes trabalhos de pesquisa me envolvi como bolsista de iniciação científica, os quais tiveram como título: O Projeto Político Pedagógico nas Escolas e a Articulação das Atividades Educativas (1988-1989); O Projeto Pedagógico na Formação do Professor de Séries Iniciais: por uma pedagogia em favor da escola como esfera pública e democrática (1989-1990); Concepção de Conhecimento e Prática Pedagógica Emancipatória (1991-1992) e a Organização Disciplinar e as Relações Interativas no Processo de Construção do Conhecimento Escolar (1992-1993). No ano de 1995 iniciei o curso de pós-graduação em nível de mestrado quando desenvolvi a dissertação que teve como título O Pedagogo e sua Pedagogia. Ao ingressar como docente na Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 1998, iniciei o trabalho como pesquisadora, até o momento desenvolvi as pesquisas: Alfabetização de Mulheres: construindo um projeto-político-pedagógica-interdisciplinar a partir das histórias de vida de mulheres não alfabetizadas; Concepções de Aprendizagem no Discurso e na Didática da Sala de Aula de Professoras de Séries Iniciais da Escola Pública (1998) e Educador de Jovens e Adultos do Mova: os desafios encontrados no cotidiano da alfabetização (2000-2001).

²⁵ Utilizo o gênero feminino porque neste nível de ensino há um predomínio de mulheres. A expressão professoras-alfabetizadoras surge da idéia de que a profissional, principalmente da primeira série, carrega uma carga de responsabilidades que, ao longo da trajetória profissional, construiu uma identidade diferente das professoras das séries seguintes. Como acredito e defendo que o processo de alfabetização não é restrito ao primeiro ano escolar, vou utilizar esta expressão, ao longo da pesquisa que toma como campo de estudo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para saber mais sobre a construção identitária da professora-alfabetizadora ver tese da Prof^a Dr^a Cleuza Maria Sobral Dias intitulada como: *Processo Identitário da Professora-Alfabetizadora: Mitos, Ritos, Espaços e Tempos*, PUCRS, 2002.

²⁶ O NEEJA foi criado por mim e a Prof^a Ms. Ivone Regina Porto Martins, em 2000, no Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) onde atuo como professora. Este Núcleo conta com a colaboração de outros departamentos e é composto de várias linhas de pesquisas. Dentre elas, a linha de pesquisa em Alfabetização é aquela com que mais tenho me envolvido por meio de investigações realizadas em escolas da rede pública do município do Rio Grande-RS. Também, com trabalhos de extensão e com o ensino na graduação. Atualmente, o NEEJA é coordenado pela Prof^a Dr^a Cleuza Maria Sobral Dias.

mostrado (FERREIRO, 1991; KRAMER, 2001) que, se por um lado, há – por parte das professoras – uma incessante busca por “melhores” métodos de alfabetização – outras formas de ensinar – por outro elas continuam privilegiando o mesmo conceito de escrita.

Além desses estudos, a atuação no curso de Pedagogia – em especial, na formação de alfabetizadoras e na participação em projetos de extensão²⁷, dentre eles os que se realiza a formação continuada²⁸ dos educadores de jovens e adultos da região da 18ª CRE e das professoras-alfabetizadoras da rede pública do Rio Grande-RS – continua denunciando a ansiedade de uma significativa parcela destes profissionais pela descoberta de um método mais eficiente e eficaz.

Tomando por base as atividades de pesquisa e extensão antes mencionadas, percebe-se que, além da busca de “novos” métodos, uma das questões mais suscitada diz respeito ao *lugar* da escrita no processo de alfabetização, sua importância simbólica e cultural, pois a maioria das professoras-alfabetizadoras deixa por meio de seu discurso, transparecer a crença de que o ensino da escrita e da leitura toma todo o cenário da alfabetização. Ou melhor, que todo o processo de alfabetização se resume em aprender a escrever e a ler. Isso não deixa de ser verdadeiro, mas essa crença explicita uma visão muito parcial dos conhecimentos implicados no processo de alfabetização. Ora, cabe indagar: escrever e ler o quê?

O que quero enfatizar com isso é que as demandas das professoras aparecem, na maioria das vezes, num discurso que denuncia uma concepção de linguagem segundo a qual se ensina a escrever *na alfabetização sem conteúdo*, ou seja, que a escrita é apenas um código a mais a ser decifrado e transcrito, desprovido de conhecimentos. Nessa perspectiva, parece que a ênfase é ensinar a criança a memorizar o código alfabético e a recitá-lo, para somente em seguida trabalhar com a significação dos signos lingüísticos. Uma indagação freqüente entre as professoras – que é ilustrativa de tal crença – é: “Deve-se ensinar primeiro a escrever ou a ler?”.

Penso que tal pergunta não pode ser ignorada, pois ela anuncia e reforça pelo menos duas questões. Por um lado, fala da crença na escrita como uma técnica descolada de significado e, por decorrência, na idéia de que para se ler na alfabetização não se necessita da

²⁷ Os projetos de extensão são: Alfabetizando Letrando... Um Desafio: proposta de formação de jovens e adultos. Coord. Prof^ª Dr^ª Cleuza Maria Sobral Dias e a Prof^ª Ms Sabrina das Neves Barreto – Período Jul-Out/2004 – sem apoio financeiro; Programa de Educação de Jovens e Adultos: formando educadores e letrando jovens e adultos para o exercício da cidadania. Coord. Prof^ª Dr^ª Cleuza Maria Sobral Dias – Período Nov/2004 - Nov/2005 – Apoio MEC/PROEX.

²⁸ Mesmo afastada para cursar a pós-graduação em 2004 e 2005, participei de oficinas de alfabetização, para a formação de educadores de jovens e adultos em nível de alfabetização, da região da 18ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). As oficinas foram oferecidas pelos referidos projetos de extensão do NEEJA/DECC/FURG.

significação. Por outro, diz que escrita e leitura assumem papel central na cena da alfabetização. Assim, pode-se em termos de síntese considerar que esta visão demonstra: a) que escrita e leitura são, normalmente, reduzidas a uma técnica memorizada e, por isso, são algo da exterioridade do sujeito; b) que ensinar a ler e a escrever são os únicos objetivos do processo de alfabetização e c) que estar alfabetizado significa escrever e ler palavras e frases, que podem estar desprovidas de significação.

Do ponto de vista desta tese, o processo de alfabetização tem a função de ensinar a escrever e a ler os conhecimentos das diferentes áreas e de ser mais uma – dentre tantas – forma de inserção cultural e, ao mesmo tempo, de produção de conhecimentos. Esses conhecimentos devem possibilitar ao sujeito situar-se no tempo e no espaço da comunidade da qual faz parte, em sua dimensão local e global.

As questões que aparecem no processo de formação continuada e nas pesquisas a que referimos anteriormente podem também ser ilustradas pelo teste de leitura, ainda hoje existente em muitas escolas da nossa região²⁹. Esse teste – realizado no final da primeira série ou ciclo escolar, na maioria das vezes, pela coordenação pedagógica ou supervisora escolar – é uma prática que demonstra que ainda, para muitos educadores, a alfabetização está restrita ao primeiro ano escolar.

Diante dessas questões, é possível verificar o lugar de destaque que ocupa a aprendizagem da escrita, entendida como um processo complexo, na alfabetização. No entanto, a maioria das professoras-alfabetizadoras, considera-a somente na perspectiva de ser ela uma tecnologia externa ao sujeito, o que tem dificultado o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização que coloque a linguagem escrita como produtora de sentidos.

Penso que todo o processo de alfabetização exige caminhos e procedimentos a serem construídos pelas professoras-alfabetizadoras para trabalhar a escrita e a leitura. O que deve ser colocado em suspenso é a persistência de uma forte crença de que poderá existir um único caminho a ser seguido por todos os educadores. Sabemos que a formação profissional se faz no decorrer das experiências de cada educador e que esta trajetória será sempre única e diversa. Nesse sentido, é preciso insistir na idéia de que se faz necessária a construção de referenciais com princípios psicológicos, lingüísticos, pedagógicos, sócio-culturais, entre outros, acerca da linguagem escrita e da leitura para que cada professora-alfabetizadora encontre caminhos para alfabetizar. O método é o resultado de vários conhecimentos que vão sendo relacionados e refletidos no espaço de formação no nível médio, superior, pós-

²⁹ A região a que me refiro é composta pelos municípios que pertencem à 18ª CRE (Coordenadoria Regional da Educação – RS), que são: Rio Grande, São José do Norte e Santa Vitória do Palmar.

graduação, bem como no cotidiano da sala de aula com os alunos, onde os conhecimentos científicos são constantemente (re)significados e reorientados a partir dos acertos, das dúvidas e das incertezas que permeiam a construção dos caminhos que efetivem o processo de alfabetização.

Foi a partir destas reflexões que passei a constatar a importância de conceber a escrita sob diferentes campos de saber. Campos que possam sustentá-la como produtora de cultura e de subjetividade, em especial, no contexto da escola. Ao considerar que as relações sociais educativas³⁰, subjetivam e produzem cultura, as quais incluem a própria arquitetura da escola, os tempos e os espaços pedagógicos, as crenças, a oralidade e as alegorias, ou seja, o currículo como construção social³¹, acredito que também a Escrita pode ser assim concebida. E a escola, como instituição social responsável por socializar e produzir os conhecimentos em nossa sociedade, precisa atentar para outra perspectiva de escrita.

Bem sabemos que este assunto não é novo, e se reivindicamos algum ineditismo neste trabalho, ele reside muito mais na implicação teórica que o sustenta do que propriamente no tema. Acreditamos que é na interface entre a sociologia da cultura e da enunciação que podemos dizer algo da escrita relacionado ao sujeito que a produz. A escrita, desde a década de 1980, vem sendo pesquisada como objeto de conhecimento e como processo histórico de construção de um sistema de representação. Os estudos também nos mostram, claramente, que o ato de escrever e ler são atividades conceituais em que intervêm principalmente habilidades cognitivas e não somente perceptivo-motoras. (FERREIRO, 1998;

³⁰ Foucault (1987), em seu livro *Vigiar e Punir*, na terceira parte, trata da disciplina como produtora de “corpos dóceis” por meio de instituições disciplinadoras, dentre elas a escola em sua organização do tempo, dos espaços vai dominar os corpos e as mentes. O autor afirma que: “Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo de repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição de forças). E, portanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’.” (p. 141). Fundamentados no pensamento foucaultiano, temos os trabalhos dos espanhóis Frago e Escolano (2001), principalmente no livro *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*, onde discutem “a arquitetura escolar por si mesma como um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância [...]” (p. 26). Além da arquitetura, a análise do espaço na escola como currículo e a disposição dos lugares e dos objetos na sala de aula e sua relação com os métodos pedagógicos. Esta perspectiva teórica analisa como o controle do tempo e do espaço produz corpos disciplinados e dóceis e, por sua vez, produz também subjetividade.

³¹ Sobre currículo na perspectiva de construção social ver importantes estudos como: Sacristán (1998), Santomé (1998), Sacristán e Gomes (1998); Silva e Moreira (1995) que mostram a partir da história da sociedade a função e o papel da educação. Analisam que a seleção de conhecimentos está relacionada a um tempo histórico e ideológico, destacando que todas as atividades desenvolvidas na escola constituem o currículo, bem como, todas as relações de poder nela vivenciada. Para exemplificar, poderíamos analisar a distribuição desigual da carga horária das diferentes áreas do conhecimento e a fragmentação do conhecimento, pois elas explicitam a valorização de determinadas áreas e a concepção de ciência vigente em um dado momento histórico. Essas concepções continuam ainda prevalecendo na estrutura organizativa, da maioria das instituições de ensino.

OLSON, 1997; PÉREZ e GARCIA, 2001). É possível dizer que o sujeito, ao construir o sistema de representação da linguagem escrita, (re)significa a sua construção na medida em que a reinventa através da sua interpretação. O sujeito vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo (FERREIRO, 2000). A escrita e a leitura têm um papel importante nas formas de pensar o mundo, diz Olson (1997). Ao estudar a Escrita na formação da mente, este autor afirma que há diferenças tanto históricas como culturais nas formas como as pessoas pensam sobre si e sobre o mundo. Isso mostra que a Escrita é um objeto cultural constituído na e pela cultura.

E, neste processo de produção cultural, existe um sujeito que se subjetiva por meio dos vários sistemas simbólicos, como a arte, a música, os rituais religiosos ou não, a arquitetura, entre outras, que o inscrevem na comunidade da qual faz parte. O domínio da Escrita é mais um desses sistemas simbólicos que produz subjetividade³².

Assim, à guisa de encaminhamento, as questões que se colocam de forma contundente como resultado da minha atuação profissional e que devem conduzir localizadamente este capítulo e transversalmente a tese em sua totalidade são: como elaborar implicações teórico-metodológicas que sustentem a escrita como produtora de subjetividade? O que é preciso compreender a respeito da escrita para fundamentar a idéia de que ao escrever o sujeito produz cultura e é produzido por ela? Como a professora-alfabetizadora precisa analisar a escrita para considerar a cultura e a subjetividade nela contida? Estas são questões que nos acompanharão nesta tese no sentido de construir um trabalho que diga algo diferente para o processo de alfabetização.

Sabemos que as respostas a tais questões são múltiplas e os meios teórico-metodológicos de obtê-las são bastante diversificados. A consciência disso impõe a necessidade de restrição do escopo deste trabalho. E para proceder a esse recorte, vale evocar, guardadas as proporções, a fórmula utilizada por Foucault no célebre *A arqueologia do saber* para explicar o que entende ser um *enunciado*. A linha de pensamento de Foucault é sugerir uma resposta sobre o que é o *enunciado* dizendo o que ele não é. Considera Foucault: “o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ao de linguagem; não se apóia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 98).

³² Subjetividade será tratada, nesta tese, a partir da teoria lingüística de Benveniste. Nesta teoria enunciativa a subjetividade é a inserção do homem na língua em uso, ou melhor, a capacidade do locutor se propor como sujeito cf. adiante.

Ora, ao lembrar algumas das palavras que imortalizaram o filósofo não faço mais do que, por um recurso retórico, pedir emprestado o ponto de vista segundo o qual uma sucessão de negações pode constituir uma via de acesso ao que se torna o horizonte do dizer negativo. Assim, esta tese não é a busca, sob outras bases teóricas, de um novo método de alfabetização, mesmo que a tome como campo empírico de pesquisa; também não se trata de defender ou propor metodologias para o ensino da escrita e da leitura; tampouco se trata de estudar o processo de aquisição da linguagem escrita; finalmente, não integram o escopo desta tese nem as práticas de letramento nas interações das crianças com a escrita e a leitura, nem a análise das relações entre a oralidade e a construção da leitura.

Minha intenção é, antes, construir uma nova forma de analisar a escrita nos anos iniciais da escolarização para compreender a produção de subjetividade e de cultura na linguagem escrita³³. E, embora tome a escrita das crianças como foco de estudo, pretendo dirigir a produção de minhas análises, em especial, às professoras-alfabetizadoras. Nesse sentido, penso que meu trabalho investigativo, mesmo de forma indireta, tem o ensino como horizonte, uma vez que ao construir esta visão da Escrita provocará discussão em torno do ensino nos anos iniciais de escolarização.

Trouxe neste item as experiências profissionais que tornaram a Escrita meu objeto de estudo. A seguir, traremos minhas vivências, as quais vão explicitar a singularidade de minha relação com ela e contribuíram na opção pelo tema que vem sendo investigado. Dessa maneira, buscá-las na memória vai permitir revisitar lembranças desde a infância na família e na escola. Este procedimento pode explicitar, ainda mais, o sentido e significado de estudar a Escrita. Acredito que essas vivências pessoais constituem minha subjetividade e definiram o percurso de minha vida pessoal e profissional. E, além disso, pela opção de tomar a escrita por objeto de estudo.

1.2 A TRAJETÓRIA PESSOAL – AS LEMBRANÇAS/VIVÊNCIAS COM A ESCRITA

Ao suscitar a memória ela lança fragmentos de vida, como se fosse um filme cortado em que só surgem cenas importantes das nossas histórias. Isso possibilita compor por meio da implicação de experiências tanto pessoais como profissionais “costurar” sentidos e significados, onde cada uma delas lança razões que justificam as nossas escolhas. Ao analisar

³³ As definições de cultura e subjetividade serão tratadas no capítulo III e IV deste trabalho.

o meu interesse de pesquisa constato o sentido da Escrita se tornar objeto de estudo, uma vez que as lembranças da relação com ela demonstram fascínio e resistência.

Como a maioria das crianças, ingressei na escola. Foi no ano de 1974, aos seis anos de idade que fui matriculada no Jardim da Infância. Minha memória traz à lembrança a sala de aula com pequenas classes cor verde água dispostas em fileiras; as paredes cheias de cartazes que mostravam as letras do alfabeto com um desenho que tinha em seu nome a letra inicial correspondente ao do alfabeto. Cartazes deste tipo ainda são bastante comuns nas salas de alfabetização.

Lembro da minha decepção por ter ido à escola e não ter podido escrever no primeiro dia de aula. Afinal, a professora dissera que antes tínhamos de aprender todas as letras para só depois escrever, mas ainda antes disso, tínhamos que fazer vários traçados, ou seja, preencher linhas conforme o modelo. Este trazia linhas retas, pontilhadas, onduladas etc., que tomava quase todo o tempo da aula. Além disso, o tema de casa era preencher, além das já realizadas na escola, uma ou duas linhas de cada um dos modelos indicados. Tenho a imagem clara do meu caderno e das folhas mimeografadas com estas tarefas. Lembro também que ao fazê-las, não entendia porque precisava fazer riscos. Afinal, tinha ido à escola aprender a escrever e já sabia que se escrevia com letras!

Além dessas atividades, havia os desenhos, na maioria das vezes, já prontos (mimeografados ou carimbados) para serem preenchidos com as cores determinadas. Essas foram as lembranças dos primeiros dias de escola. Passado algum tempo, já podíamos desenhar livremente, mas o sentimento e a percepção de imperfeição do meu desenho em relação aquele dado pela professora, me fazia resistir a desenhar. Jamais conseguiria, por mais que me esforçasse, fazer linhas tão definidas quanto aquelas “da professora” (acreditava que os desenhos mimeografados eram desenhados por ela). Desde o primeiro dia, a cada início de aula, recitávamos o alfabeto em voz alta no coletivo e, às vezes, alguns alunos eram escolhidos para individualmente recitá-lo. Esta prática foi realizada o ano inteiro para que memorizássemos as letras do alfabeto.

No ano seguinte, 1ª série, eu pensava: Agora devo estar “pronta” para escrever! Acreditava que chegara a hora de poder escrever. Nos primeiros dias de aula, ganhamos a Cartilha da Abelhinha: linda, porque era muito colorida. A professora recomendava muito pelos cuidados que deveríamos ter com aquele livro “mágico”, pois segundo ela, quando chegássemos ao final daquela viagem com a abelhinha, estaríamos escrevendo e lendo.

As primeiras atividades da cartilha repetiam o trabalho que havia feito no ano anterior. Tarefas de traçado de linhas, de letras, encontros vocálicos e famílias silábicas. Outra

decepção! Deveria novamente esperar para escrever. Quando começamos a completar palavras, consideradas de sílabas simples, foi uma grande alegria. Pensava: acho que agora vou poder começar a escrever! Neste momento, eu já estava lendo e não gostava de completar as palavras. Tudo já era muito óbvio para mim!

Estes procedimentos para alfabetizar são recomendados pelo Método Sintético Alfabético³⁴, ainda presentes em muitas salas de aula. Esta orientação coloca a determinação do processo aprendizagem das crianças na professora que determina o momento em que elas podem aprender qualquer que seja o conhecimento. É como se ela pudesse e conseguisse segurar o desenvolvimento do pensamento das crianças. Esta postura não tem tido muito sucesso, no sentido de gerar a aprendizagem da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, atrapalha o desenvolvimento cognitivo das crianças. Lembramos o já histórico índice, em torno de 50%, de reprovação na primeira série escolar.

Para minha decepção, ainda hoje encontro atividades semelhantes a essas que vivenciei em meu processo de alfabetização. O que mais me incomoda é quando peço para uma criança tentar escrever uma determinada palavra e ela exclama: - Esta letra eu ainda não aprendi! Acredito que esta exclamação revela um dos pontos mais prejudiciais do ensino da linguagem escrita, uma vez que ela demonstra, por um lado que a aprendizagem de cada letra é determinada pela professora e, por outro, que a criança já acreditou que sozinha não conseguirá encontrar a solução, pois precisa da autorização dela. Este último, conseqüência do primeiro, é muito grave, pois a postura da criança diante do desconhecido mostra que o espaço da sala de aula não tem possibilitado situações que fazem o aluno acreditar que pode sozinho buscar alternativas para aprender, ou de outro modo, que ela pode e sabe pensar e levantar hipóteses que ajudam encontrar explicações à suas dúvidas. Essas situações não têm contribuído para a formação de sujeitos com autonomia intelectual, mas de pessoas que, na maioria das vezes, apresentam insegurança ou até bloqueio diante da atividade escrita.

Este tipo de experiência vivenciei novamente, há pouco tempo, com minha sobrinha³⁵ que entusiasmada vem me mostrar sua pasta de trabalhos escolares. Ao observar as atividades solicitadas pela professora lembrei, ou melhor, foi como se eu estivesse vendo as minhas tarefas de alfabetização, na década de 1970. Isso me faz, cada vez mais, buscar elementos teóricos e metodológicos que favoreçam a superação de tais práticas, tão

³⁴ No próximo capítulo trabalharemos a tradição dos Métodos de Alfabetização nas salas de aula, onde discutiremos os seus fundamentos em relação à aprendizagem e à escrita.

³⁵ Minha sobrinha tem seis anos de idade, já matriculada no Ensino Fundamental de nove anos.

prejudiciais na aprendizagem da escrita como mais uma forma de expressar significados, sentidos e emoções.

Fui para a escola porque queria escrever, como fazia a minha avó paterna que tinha sido professora primária em turma multisseriada. No período da minha infância, ela já estava aposentada e era muito reconhecida pela comunidade – a via concentrada escrevendo em seus diários, sentada diante de sua escrivaninha – queria ser como ela; queria ler como meu pai, que lia na cozinha com aquele enorme jornal do Correio do Povo, também concentrado; eu não entendia muito bem como ele fazia para ficar tanto tempo ali sentado à mesa, de vez em quando folheava as páginas. Estas lembranças vivas em minha memória certamente me constituíram, e fazem hoje eu ser e estar professora dedicada, especialmente na formação de professoras-alfabetizadoras. Reconheço que foi minha avó e meu pai que me ensinaram a função social da Escrita e da leitura.

O meu processo de escolarização, embora tenha me ensinado, muito atrapalhou o processo de aprender a escrever e a ler, pois percebo que voltei a tentar a escrever e aprendi a ler com significado durante os anos do Ensino Superior. Agradeço aos meus professores da UNIJUI³⁶ que criaram situações de produção escrita e não de cópia. Hoje, estruturando este trabalho que se constitui em minha tese de doutoramento, percebo porque escolhi e delineei um caminho para investigar a Escrita das crianças em processo de alfabetização, que pretende defender que ela possibilita a produção de cultura e subjetividade.

Assim, as questões apresentadas no primeiro item se justificam ainda mais pelas minhas experiências com a escrita nos Anos Iniciais da escola. São elas que me instigam buscar referenciais tanto teóricos como metodológicos, para sustentar as idéias que vimos construindo por meio dessa trajetória escolar, dos estudos e das reflexões vividos na prática de pesquisa e na ação docente.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA: DELINEANDO O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Mesmo sabendo que as implicações teórico-metodológicas vão sendo produzidas no processo de elaboração de um trabalho – já que a aventura da pesquisa está invariavelmente situada no princípio de um “não saber” que nos move em direção à produção de conhecimentos – nesta seção estudamos a problemática do tema da Escrita e das possíveis

³⁶ Cursei na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Pedagogia, Supervisão Escolar e Pedagogia Séries Iniciais (1987-1991).

implicações para abordá-lo, situando-o no contexto da escola, campo empírico da pesquisa. Nessa trajetória há sempre uma “desconfiança” já formulada em relação ao objeto de estudo. É isso que instiga buscar caminhos, muitas vezes complexos e, às vezes, até mesmo, desnecessários. É uma aventura ora nebulosa, ora clara, é o próprio fazer da pesquisa. Assim, os temas tratados a seguir têm a função de delinear os capítulos que compõem a investigação. São percorridas algumas linhas de pensamento que podem sustentar a questão que elaboramos sobre a escrita das crianças.

Organizamos a seção em três itens. No primeiro, abordamos a escrita na escola trazendo reflexões em torno do trabalho educativo que vem sendo realizado, por meio de um mapeamento dessas perspectivas, como forma de visualizar suas múltiplas faces nas ações pedagógicas. Tomo a escola considerando os três níveis de ensino e as diferentes áreas³⁷. No segundo, trato da relação entre Escrita e cultura mostrando como estes dois elementos, em uma sociedade letrada, se constituem e produzem subjetividade. Inicialmente, trago uma discussão ampla sobre alguns trabalhos que se destacam sobre a temática da Escrita e cultura, mas ressalto que é nas contribuições de Bhabha (1998), em especial, no conceito de entre-lugares que busco suporte para pensar a transmissão e a produção cultural, pois no entre-lugares se situaria a resistência, ou seja, o espaço da produção humana numa perspectiva de enunciação da diferença cultural. E, finalmente, como forma de encaminhar este capítulo da construção do objeto da pesquisa, anuncio a lingüística da enunciação, em especial, a teoria de Émile Benveniste (1988,1989), para fundamentar a presença de um sujeito na linguagem e em cada ato de enunciação por meio da escrita. É na implicação desses pontos de vista que pretendo abordar a subjetividade e onde busco elementos para fundamentar e delinear a metodologia de análise dos dados da investigação, quer dizer, implicar as discussões do campo da alfabetização no que se refere à concepção de escrita com a teoria intervalar de Bhabha tomando, principalmente, o conceito de entre-lugares, implicando estes dois aspectos à questão da presença de subjetividade da linguagem na teoria enunciativa benvenistiana, o que constituirá o suporte teórico-metodológico deste trabalho investigativo. Assim, passamos a discutir, primeiramente, as múltiplas faces da escrita na escola.

³⁷ Nestas reflexões discuto, de uma maneira geral, qual tem sido o trabalho da escola em relação à escrita em seus três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

1.3.1 A Escrita na Escola: suas múltiplas faces

É preciso demarcar que vamos tomar a escrita escolar por foco de investigação e, prioritariamente, a escrita das crianças nos primeiros anos da escolarização. Mesmo assim, o propósito ainda é bastante amplo, já que muitas perspectivas coexistem na escola. Portanto, o recorte ainda se impõe. Partamos, pois, do geral: visualizar de forma ampla quais as faces da escrita na escola. Importa lembrar ainda que essas reflexões, que dizem respeito às diversas formas em que se apresenta a escrita no Ensino Básico, foram sendo construídas a partir da minha experiência escolar, do debate em torno do ensino da língua materna e de minhas vivências como professora no Ensino Superior.

De uma maneira geral, pode-se dizer que o ensino da escrita tem, no mínimo, duas faces, uma *lato sensu* e a outra *stricto sensu*:

Lato sensu: entendida como toda e qualquer modalidade escrita onde se incluem desde aspectos gráficos, ortográficos, gramaticais, estilísticos, textuais até literários;

Stricto sensu: a escrita como aprendizagem ligada à alfabetização.

Evidentemente, esta divisão é arbitrária e, é importante que se diga, atende a objetivos específicos que não vão além dos limites por eles circunscritos, estando restrita a uma tentativa de delineamento da escrita no contexto escolar. Trata-se de uma proposta condicionada pela natureza da reflexão que se está a fazer e que, por isso mesmo, pode não ser aceita por outros educadores. O mérito desta divisão está em estender a escrita a todas as disciplinas da escola, tomando-a como algo que atravessa as diferentes áreas do conhecimento.

Isso, facilmente, traz à tona a tradição escolar em relação ao trabalho com a escrita, isto é, uma tradição calcada numa visão consensual sobre o que a escola, em geral, desenvolve. Podemos afirmar assim que a escola, como uma das guardiãs da Escrita, a tem como objeto de trabalho que permeia os diferentes saberes. Costumeiramente, lembramos das disciplinas de língua portuguesa, de literatura, de língua estrangeira como sendo aquelas que se dedicam essencialmente ao ensino de línguas; no entanto, não podemos negar que todas as demais áreas também trabalham com a escrita. É evidente que a matemática, a física, a geografia, a história, as ciências, as artes e a corporeidade tomam a escrita por pressuposição,

mesmo que nesses campos ela seja tomada como instrumento ou como ferramenta para a aprendizagem de seus domínios conceituais.

O fato das diversas disciplinas escolares tomarem a escrita nesta perspectiva instrumental não é problemático, o que se questiona é a visão estreita reforçada pelas atividades de ensino propostas aos alunos, ou seja, a maioria delas coloca a escrita reduzida apenas a uma técnica a ser utilizada para copiar conhecimentos já produzidos. Esta idéia estreita sobre ela permeia a maioria das ações escolares o que impede, muitas vezes, vivências por parte dos alunos da escrita enquanto produção de sentidos e significações.

No campo lingüístico, a escola oscila entre um trabalho com referência à norma gramatical e à ortografia – por meio do ensino da gramática tradicional e das regras sintáticas com o objetivo de possibilitar o domínio da gramática da língua portuguesa – e uma abordagem do conteúdo das atividades escolares articulado à produção textual, procurando ensinar a organização textual interna.

Já no que se refere à compreensão estética da linguagem, há desde o ensino dos vários estilos literários e da sua história – com conhecimentos que possibilitam aos alunos perceberem a importância da linguagem na realização humana e também, como mais uma forma de inserção cultural – até experiências que abordam, além dos conhecimentos estéticos, a linguagem escrita como produção, ou seja, como mais uma forma de expressão da singularidade. Cabe ressaltar que, quando este tipo de experiência educativa acontece, percebe-se o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, pois eles percebem a valorização daquilo que pensam/imaginam.

Porém, mesmo que o incipiente diagnóstico que fizemos acima possa sugerir o contrário, o que há na escola é a supervalorização de uma visão ortográfica da escrita. Historicamente a instituição escolar³⁸ tem trabalhado, principalmente, com um ensino decodificador da escrita. E isso é bem mais perceptível da Educação Básica. Percebe-se que a maioria dos profissionais que atuam nesse nível tem em suas ações pedagógicas de sala de aula, desde o início do processo de escolarização, a idéia predominante do ensino da escrita padrão – ortográfica e gramaticalmente. Em outras palavras, é exigido da criança que ao se expressar por ela já domine todos os aspectos do sistema de uma determinada língua. Entretanto, sabemos que para se chegar a esta forma de escrita, se faz necessário um grande

³⁸ Embora esteja ressaltando um tipo de prática educativa que constituiu a tradição escolar em relação ao ensino da linguagem, não desconsidero as inúmeras iniciativas de projetos e de ações em sala de aula, que desviam desta perspectiva. Acredito que em toda e qualquer instituição de ensino existe profissionais com propostas que se diferenciam do que por longo tempo predominou nas ações didático-pedagógicas em relação ao ensino da linguagem. No entanto, trouxemos para esta seção um panorama da tradição escolar que, muitas vezes, ainda tem forte expressão em algumas instituições.

percurso de aprendizagens a respeito do funcionamento da língua. Mesmo assim, a escola expressa este propósito desde o primeiro ano escolar.

A escola tem insistido em trabalhar com um modelo de escrita exterior ao sujeito. Ou melhor, como se ela fosse apenas uma técnica que precisa ser internalizada por meio da produção de textos, muitas vezes, mal orientados. Por exemplo, nem sempre se solicita a busca de informações e de debate sobre o tema a ser escrito, levando as crianças a vivências pouco produtivas, já que a ênfase, geralmente, é no domínio de uma forma a ser treinada e não nas idéias e nos sentidos produzidos pelos alunos.

Assim, o domínio desta forma é trabalhado, muitas vezes, por meio de atividades repetitivas³⁹ como “passar a limpo” várias vezes o mesmo texto até que fique adequado, observando aspectos como ortografia, concordância verbal, nominal, coesão, coerência, etc. Cabe ressaltar que o ato de “passar a limpo” um texto até pode permitir a retomada do sentido produzido nas idéias expressas, mas o que geralmente se faz é a discussão dos aspectos da língua de forma isolada, sem o debate sobre as significações elaboradas pelos alunos. De maneira geral, a produção do texto escrito é considerada, pela maioria dos alunos, uma atividade que vai somente desvelar os limites de seu conhecimento, uma vez que raramente os professores tomam por foco de análise as idéias expressas no texto produzido. A ênfase é nas dificuldades no domínio da gramática da língua.

Penso que ao longo deste item construí, mesmo que parcialmente, um retrato das faces da escrita presentes na maioria das escolas brasileiras. A partir disso, deveríamos nos perguntar o que é a escrita para os professores. Em que situações eles escrevem? O que escrevem? Será que em suas práticas educativas desafiam os alunos a escrever com o objetivo de descobrirem o prazer de expressar por meio dela seus pensamentos misturados de emoção e de imaginação, como fazem os escritores em suas histórias?

Estas questões são gerais e sempre se colocam no momento em que se investiga a escrita na escola. No entanto, como afirmamos, nosso interesse é por estudar a escrita daquele

³⁹ Seria pertinente discutir qual é a visão de aprendizagem que as ações educativas têm explicitado por meio das atividades propostas. No entanto, a aprendizagem não é foco desta pesquisa, mas acreditamos que como educadores precisamos conhecer a importante contribuição de Piaget e Vygotsky que dedicaram seus estudos para compreender o desenvolvimento cognitivo e psicológico do ser humano. Estes dois autores têm vários pontos de convergências e divergências as quais contribuem para analisarmos o processo aprendizagem dos alunos. Sobre desenvolvimento e aprendizagem encontramos em Piaget livros como: *O Nascimento da Inteligência (1936)*, RJ: Zahar, (1974); *Psicologia da Inteligência RJ*: Fundo de Cultura, (1972) e *Aprendizagem e Conhecimento (primeira parte)*, RJ: Freitas Bastos, 1974. E na obra de Vygotsky nos livros *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1979; *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, SP: Ícone, 1988 e *Pensamento e Linguagem*, SP: Martins Fontes, (1993). Estas são apenas algumas referências sobre o tema.

que escreve, especialmente, das crianças dos anos iniciais, buscando situar este ato e compreender como a escrita subjetiva produzindo singularidades.

A partir do exposto, em linhas gerais, pode-se considerar que a escrita na escola:

- ✓ é produto de ações pedagógicas que apresentam a escrita como um produto acabado, isto é, como se ao escrever o sujeito precisasse pensar tudo antecipadamente para, em seguida, apenas transpor ao papel. Ora, ao escrever percebemos empiricamente o engano, pois pensamos ao escrever e vice-versa;
- ✓ é vista a partir de um modelo considerado correto – o do texto da ciência – pois os livros que a escola fornece, na maioria das vezes, são os livros didáticos⁴⁰. Eles se tornam, normalmente, a única referência para pesquisa e para o trabalho em sala de aula. A ênfase que se dá às “verdades” que estão neles contidas traduz que escrever certo é o escrever da ciência. Assim, os alunos se deparam com um tipo de escrita acadêmica que supõe inúmeras aprendizagens e experiências até dominar tais conhecimentos lingüísticos, mas que a escola se esforça em exigilos, desde o início da escolarização. Assim, prevalece a idéia de que dominar a escrita é saber se expressar pela escrita da ciência, geralmente, do tipo dissertativo, ou seja, o mais difícil;
- ✓ é vista no domínio do estético/literário como algo produzido por um “ser iluminado e distante” cuja primazia está na dimensão lúdica da literatura.

Essa realidade demonstra que persiste ainda hoje, reforçada por estas práticas pedagógicas, a idéia da escrita como algo exterior – como forma – o que deixa explícito nessas ações descritas acima que o aluno ao escrever não pensa sobre o funcionamento da língua e sobre as idéias do tema a ser escrito. Enfim, o ensino da escrita tem revelado que existe um pressuposto nas ações educativas, qual seja, o de que para se autorizar a escrever é preciso “antes” ter o domínio total da dimensão técnica da Escrita .

Tendo em vista essas constatações, podemos afirmar que a escrita é tomada pela escola por múltiplos vieses demonstrando uma diversidade de enfoques. Na verdade, ela sempre estará envolvida no trabalho escolar, pelo fato de que, tradicionalmente, a escola tem

⁴⁰ Penso que os livros didáticos devem ser um dos recursos utilizados pelos educadores para desenvolver sua proposta pedagógica, mas não o único. Ele não deve orientar o processo educativo e nem ser a alternativa principal para buscar os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula. Além disso, muitos destes livros apresentam textos pobres lingüisticamente e, algumas vezes, têm erros de concordância verbal, ortografia e acentuação gráfica.

reproduzido em suas práticas educativas uma ênfase nas atividades escritas. Isto porque, em uma sociedade como a nossa, parece que só tem valor o que está escrito. A cultura do escrito tem predomínio em relação às demais formas de expressão.

Esse breve quadro das práticas educativas na escola revela que existem inúmeras faces da escrita, isto é, que há uma heterogeneidade de perspectivas de trabalho. Mas, há o pressuposto de uma concepção predominante de escrita como algo da exterioridade do sujeito. Temos percebido que, na maioria das escolas, ainda há o predomínio de ações educativas que efetivam tal concepção. Essa situação nos leva a refletir e analisar mais aprofundadamente as discussões acerca da escrita no campo da alfabetização. Assim, uma questão importante que será abordada é: qual(is) é (são) a(s) face(s) da(s) escrita(s) no processo de alfabetização das crianças na escola?

1.3.2 A Escrita na Cultura

Em continuidade às reflexões em torno da construção da escrita como objeto desta investigação numa perspectiva de produção de cultura e de subjetividade, se faz necessário situar a partir de que idéia de cultura construímos este trabalho e como ela se articula com a escrita. Parece-me que ao fundamentarmos acerca da relação entre o ato de escrever e a produção cultural poderemos sustentar a indissociabilidade entre as duas, uma vez que elas estão entrelaçadas na história da humanidade. Temos acreditado que no ato de escrever o sujeito produz cultura e (re)significa a escrita. E, neste processo, vai, ao mesmo tempo, produzindo sua subjetividade. É com o objetivo de sustentar essa relação e crença que vamos trabalhar este item.

Embora no mundo contemporâneo a informação esteja disponibilizada nos mais variados meios de comunicação, em razão do avanço tecnológico, para muitos a escrita continua sendo uma das tecnologias⁴¹ mais valorizadas, porque é a ferramenta cultural que pode permitir ao sujeito transformar informações em conhecimentos. Mesmo que outros sistemas simbólicos como a arte, a música, os rituais, as alegorias etc., possibilitem conhecimentos, em uma sociedade letrada como a nossa, a linguagem escrita é a que tem maior expressão social.

⁴¹ Não concordo que a escrita se reduza apenas a uma tecnologia, mas a um sistema de representação que ao mesmo tempo em que permite a inscrição do homem na cultura também subjetiva aquele que escreve. A concepção de produção de cultura será desenvolvida e aprofundada no capítulo 3, onde teremos por foco a face cultural da escrita.

Kramer (2000) destaca a importância da escrita dentre as múltiplas linguagens que a escola precisa desenvolver, mas constata que ela ainda não descobriu o potencial de criação que a escrita possui, persistindo com um trabalho que enfatiza uma escrita instrumental, funcional, mecânica, repetitiva e esvaziada de sentido (p. 106). Para ela, grande parte dos professores infelizmente ainda espera que as crianças dominem as regras gramaticais de ortografia, concordância, pontuação etc. para que estejam autorizadas a escrever. Ela enfatiza dizendo que “[...] substitui-se a autoria pela autorização e impede-se que a escrita com significado seja produzida” (p. 108). Nessa direção, ela diz também:

[...] Dentre todas as possíveis formas de expressão, dentre todos os modos de deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê, a escrita teve e tem um papel central ainda não aprendido, ainda não exercido na escola, ainda não praticado por aqueles que fazem a história na e da escola. (KRAMER, 2000, p. 105)

É possível afirmar que a escrita como construção cultural e subjetiva expressa o pensamento, constituído pelos sentimentos, pelas crenças e pelos desejos dos sujeitos. A autora também nos alerta que as históricas práticas escolares ainda não conseguiram colocar a escrita como um objeto de conhecimento que tem função importante na formação de um sujeito que pensa e imagina. Isto porque as crianças desde muito cedo – arriscamos dizer que em torno dos três anos de idade – já refletem sobre a escrita, imaginando e testando suas hipóteses na busca de compreensão da natureza do sistema alfabético. É neste processo de pensamento permeado pela imaginação que elas (re)significam a linguagem imprimindo a esse processo singularidade e, ao mesmo tempo, incorporando os elementos culturais.

A linguagem escrita está incorporada de tal maneira em nossas ações do cotidiano, que nos dificulta pensar sem a sua mediação simbólica. A partir disso, cada criança (re)produz a cultura a partir de sua singularidade e por esta razão a escrita é um dos sistemas simbólicos que produz subjetividade.

Mesmo que não esteja entre os objetivos desta pesquisa nem a discussão em torno da origem da Escrita, nem sua origem histórica na escola, vale trazer alguns pontos da história da Escrita em nossa cultura para situar as grandes mudanças que ela ocasionou na humanidade e, com isso, justificar mais pontualmente a vinculação da Escrita à cultura e, por esse mecanismo, à produção de subjetividade. Na medida em que apresentamos parte do raciocínio de alguns autores, pensamos poder também delimitar contrastivamente nossa perspectiva de tratamento da relação cultura e Escrita, a exemplo do que fizemos no item anterior com relação ao tratamento da escrita no âmbito escolar.

Na visão do historiador francês Bottéro (1995) é na história que encontramos as mudanças que a Escrita ocasionou nas relações do homem com a natureza, com as coisas e entre si. Ela explicita o caráter cultural da Escrita, bem como a trajetória de seu desenvolvimento como sistema simbólico. Por meio dela foi possível registrar a memória dos povos e desenvolver o raciocínio humano. Cabe ressaltar que o homem só realizou tais transformações pela capacidade de linguagem que possui. Daí decorre a idéia que temos defendido de que a escrita como linguagem é o lugar da subjetividade onde se constitui e é constituída pela cultura.

Encontramos importantes trabalhos que ressaltam a constituição cultural da Escrita nas sociedades. Dentre eles, destacamos os seguintes autores que estudam a Escrita: Pérez e García (2001) que a concebe como uma ferramenta cultural de aprendizagem; Olson (1997) que a estuda como um dos sistemas simbólicos que mais interferiu nas formas do pensamento humano e no surgimento da ciência moderna e Goody (1986) que discute seus efeitos a longo prazo na organização das sociedades. Podemos dizer que tais perspectivas demonstram que o domínio da Escrita em uma sociedade letrada é fundamental para a aprendizagem, uma vez que a maioria dos conhecimentos é socializado e produzido por meio dela e que, nesse sentido, o surgimento da Escrita provocou inclusive mudanças na organização social.

A visão da escrita enquanto ferramenta sociocultural contribui para construção de uma perspectiva de alfabetização que não se reduz a proporcionar:

[...] o domínio de determinadas ferramentas de mediação, mas que deve desenvolver a habilidade de ler e escrever criticamente [...] A leitura e a escrita, assim como o restante das mediações simbólicas são ferramentas socioculturais que, além de permitir o acesso à cultura favorecem a recriação cultural. (PÉREZ e GARCÍA, 2001, p. 50)

Embora esta visão, ao considerar a possibilidade de recriação cultural, busque uma visão mais ampla da escrita daquela que a reduz apenas a um código a ser decifrado, não há propriamente uma superação da idéia generalizada de ser a escrita apenas uma ferramenta cultural.

O autor considera a Escrita uma construção cultural, superando a visão de que escrever se reduz apenas ao domínio do código por meio de atividades mecânicas, pois para ele escrever é uma atividade prática e intelectual que se aprende num processo dialético. Pérez e García, dizem que escrever, na interpretação de Giroux (1990, p. 50):

[...] não é uma habilidade adquirida de forma inata. Não aprendemos a escrever lendo livros que sirvam de modelos, nem copiando muitos textos; ao contrário, as regras do código escrito são aprendidas em um *processo dialético*, interdisciplinar e epistemológico, com capacidade de gerar conhecimento crítico sobre uma matéria, de desenvolver o pensamento lógico e, em geral, de favorecer os processos de aprendizagem.

É nesse processo de desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem que a criança, ao utilizar a escrita nas diversas práticas sociais, vai (re)produzindo os elementos da cultura. Pretendo defender neste trabalho que a criança aí vai se constituindo também subjetivamente, na medida em que produz escritos singulares imersos na cultura. Cabe destacar que, diferentemente do que proponho fazer, Giroux não discute em suas análises a escrita como produtora de subjetividade, ou seja, como sendo um dos sistemas simbólicos da expressão humana que envolve além da racionalidade, a produção de sentido e significados.

Também as pesquisas de Olson (1995) sobre a Escrita, em especial sobre implicações cognitivas e conceituais dela na mente humana, têm se constituído em uma importante linha de trabalho. Ele aborda a Escrita e sua relação com o pensamento mostrando que ela é usada para representar a língua. Para o autor, ela possibilita refletir sobre a língua tomando consciência dela. Nesse sentido, defende que “[...] ler e escrever tem um papel em relação ao pensamento”. Na sua visão, ao realizar as duas atividades, tomamos consciência do mundo e da linguagem (p. 281).

Em outro trabalho Olson (1995) trata da relação entre o papel da imprensa e da cultura Escrita no surgimento da ciência moderna. Conforme diz, a cultura Escrita, em geral, e a imprensa, em particular, fixaram o registro dos dados o que tornou possível as comparações. E conclui afirmando que: “A escrita criou um ‘texto’ fixo original e objetivo; a imprensa colocou esse texto em milhões de mãos” (p.165). Baseado nos estudos de Stock (1983) o autor defende que a cultura Escrita não só modificou a ciência como também a religião, na medida em que se passou a utilizar os documentos escritos, a partir dos séc. XII e XIII, tanto na justiça como na religião, como forma de substituir a memória e o testemunho oral.

Como vimos, Olson também aborda a Escrita sob um viés diferente daquele que estamos delineando neste trabalho. Percebemos, de uma maneira geral, que suas pesquisas giram em torno das implicações da Escrita no pensamento humano; na oralidade e, o estudo dela como metalingüística, uma vez que para o autor além da metalinguagem oral ela também faz da língua objeto de reflexão.

Goody (1986) em seu livro *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade* discute os efeitos da Escrita na organização da sociedade. Nesse trabalho, enfoca a influência

da sua presença no conceito e no papel da religião, da economia, da política e da lei. Busca ainda compreender a relação dela com a lógica, com os procedimentos, com as instituições e com a lei. Goody afirma que:

Ao discutir a religião e a seguir a lei, chamei a atenção para o impulso generalizador que a escrita tende a dar a estruturas normativas, em parte por causa da descontextuação relativa da comunicação no canal escrito, em parte por causa dos agrupamentos sociais mais vastos dentro dos quais essa comunicação se verifica. (GOODY, 1986, p. 198)

Ele mostra que a Escrita propiciou fixar a palavra. Fixada por ela, a palavra se diferencia do que era no princípio: o verbo. A Escrita trouxe as generalizações e as normatizações das instituições. Pode-se dizer que a inovação do autor ao estudar a História Humana foi colocar em suas elaborações o meio e as relações de comunicações como categoria de análise, diferentemente, da maioria dos pesquisadores da área, que buscam através dos meios de produção compreender a organização das sociedades.

Em suma, os autores referidos têm uma longa trajetória de estudos tomando a Escrita como objeto; no entanto, ao investigarem a Escrita sob diferentes perspectivas – cultural, social, cognitivo e psíquico – diferenciam-se no que pretendemos fazer. Nossa proposta é construir uma outra abordagem da escrita, qual seja, a de analisarmos a escrita das crianças dos anos iniciais da escolarização como enunciação. Nesse sentido, ela estaria inscrita numa linha de pensamento em que produz cultura e subjetividade.

Por esta razão é que buscamos construir uma abordagem sobre cultura que supere a concepção de pura transmissibilidade da língua, de crenças, de valores e de rituais. Uma idéia de cultura que acredita na produção das novas gerações. Historicamente impera uma visão de cultura como “núcleo fixo” passível de transmissão em que o sujeito não tem espaço para (re)criação. Se observarmos, a escola teve – e ainda tem – o papel de transmitir a cultura, colocando no domínio da escrita e da leitura as principais ferramentas para realizar tal tarefa. Embora já seja consenso de que a escola, além de transmitir conhecimentos, precisa também produzi-los, sua prática tem denunciado que permanece ainda muito presente a perspectiva de pura transmissibilidade.

Sabemos que, atualmente, em função da informática há, além da escola, inúmeros espaços que disponibilizam informações as quais necessitam ser transformadas em conhecimento; quer dizer, essas informações só farão sentido na medida em que tiverem a função de contribuir para uma melhor compreensão do mundo e das coisas que dele fazem parte. No entanto, mesmo diante desta disponibilidade de informações, nenhum educador

ousa desconsiderar a importância do domínio da escrita e da leitura para a produção do conhecimento e da cultura.

Como foi afirmado anteriormente, a escola, tradicionalmente, tem trabalhado a escrita em múltiplos vieses e o enfoque ao ensino das normas gramaticais é o mais freqüente, propiciando pensar que antes é preciso dominá-las para depois se autorizar a escrever. Neste sentido nos indagamos: Que idéia de escrita fica consolidada na cultura escolar se as crianças não podem experimentá-la no sentido de praticá-la e aprimorá-la como fazem ao aprender a falar? E, em decorrência disso, que idéia de cultura se reforça?

Certeau (1994)⁴², em sua obra *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*, desenvolve um capítulo, *Economia Escriturística*, que trata a escrita como um mito da modernidade. Em sua visão, na cultura ocidental, esta prática tem sido muito valorizada pela economia capitalista. O autor ressalta que atualmente produzir é escrever, e que o progresso é do tipo escriturístico (p. 224).

A opinião de Certeau reforça que, embora estejamos num momento de grande avanço tecnológico, a escrita ainda permanece como poder de produção social. Dessa forma, pensamos: qual tem sido o papel da escola no projeto da economia capitalista? Será que a escrita, como espaço privilegiado da socialização e produção do conhecimento, atendeu a este projeto? Será que deveria tê-lo perseguido? Esses são questionamentos que estarão presentes no desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, Certeau (1994), ao defender na cultura ocidental que o progresso é do tipo escriturístico, enfatiza que “[...] aqui, trabalhar é escrever ou aqui só se compreende aquilo que se escreve [...]” (p.224-225). Defende, a respeito do ato de escrever, que existem três elementos decisivos: a página em branco, a produção do texto e o jogo escriturístico. Para ele, o sujeito diante da página em branco faz um distanciamento das diversas vozes do mundo para fabricar o "novo", ela circunscreve um lugar de produção para o sujeito.

O ato de escrever como lugar de produção nos leva a refletir sobre a importância deste ato enquanto forma de o sujeito escrever a partir de si, ou seja, da valorização do seu pensamento e da relação singular que ele estabelece com o mundo, expressa na página em

⁴² Michel de Certeau é um pensador francês, pesquisador da história dos textos místicos desde a renascença até a era clássica, interessa-se não só pelos métodos da Antropologia e da Lingüística, como também pela Psicanálise. Os Livros que trazem a sua pesquisa sobre *A Invenção do Cotidiano* é o esboço de uma teoria das práticas cotidianas para extrair de seus ruídos as maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou de inércia em relação ao desenvolvimento da produção sócio cultural. As astúcias dos consumidores compõem a rede de uma antidisciplina. Para Certeau os consumidores não apresentam uma suposta passividade, mas uma criatividade oculta num emaranhamento de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si uma “maneira própria” de caminhar pela floresta dos produtos impostos.

branco. Diante disso, pergunto: será que as professoras-alfabetizadoras têm criado condições para a produção própria das crianças? Que tipo de atividade escrita se tem proposto para as crianças em processo de alfabetização?

Ao escrever o sujeito registra a tradição do mundo e a sua produção no presente. Escrever, para Certeau (1994), significa uma série de operações articuladas (gestuais e mentais) – literalmente é isto escrever – que vai traçando na página as trajetórias que desenham palavras, frases e, enfim, um sistema (p. 225). E, por fim, realiza um sistema formalizado que vai delinear o que foi fabricado.

Ao se admitir essa linha de pensamento, a própria produção deste capítulo me coloca num lugar distanciado das diversas vozes do mundo e de registro do que estou fabricando, pois a página em branco é um local de passagem como se estivéssemos em uma "ilha" que recebe e produz. A empresa escriturística carrega em si o que traz do meio e aquilo que produz. Estas idéias explicitam que o domínio da escrita (re)cria cultura e atualiza a língua no contexto daquele que escreve.

Assim, o escritor se encontra sempre em um lugar intermediário ou de passagem, que produz por meio da tradição – entendida simultaneamente como a cultura estabelecida e produzida pela contemporaneidade e a produção como marca da singularidade de cada um no processo de fabricar o texto.

Embora tenhamos destacado acima estes importantes trabalhos, acreditamos que a perspectiva de produção cultural defendida por Bhabha (1998) é a que mais se aproxima de nossas idéias sobre a escrita enquanto enunciação, a qual contribuirá para uma possível originalidade a esta tese. Assim, ele será o autor que fundamentará a concepção de cultura trabalhada no capítulo três desta pesquisa. Os outros autores serão referenciados como estudos que nos auxiliam delimitar, por meio da negação, o que não é propriamente o que a nossa investigação enfocará.

A perspectiva do crítico indo-britânico Bhabha (1998)⁴³ se situa no trabalho sobre a enunciação da diferença cultural, ele problematiza a divisão binária presente e passado, tradição e modernidade. Este autor toma a enunciação como sendo o espaço contraditório e

⁴³ Homi Bhabha é um crítico pós-colonialista. Em seu livro *Local da Cultura* reflete a sua dupla inscrição cultural tanto em sua abordagem quanto na escolha das questões discutidas em seus ensaios, que buscam analisar o discurso colonial a partir de um complexo corpus constituído por romancistas, documentos do governo britânico na Índia, e sobretudo, pela crítica de Fanon e Said ao colonialismo. Recorre a um repertório teórico refinado e complexo, que abrange, entre outros, o pós-estruturalismo, a semiótica e a psicanálise. A partir de suas considerações acerca do conceito de hibridismo, Bhabha propõe o local da cultura como o *entre-lugar* deslizante, marginal e estranho, que, por resultar do confronto de dois ou mais sistemas culturais que dialogam de modo agonístico, é capaz de desestabilizar essencialismos e de estabelecer uma mediação entre teoria crítica e prática política.

ambivalente que produz sempre novos sentidos e diz que “[...] ao significar o presente, algo vem a ser repetido, relocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente signo fiel da memória histórica [...]” (p.64-65). Nessa direção, o texto escrito, enquanto um sistema de significados culturais, jamais vai traduzir um único sentido, pois ele é atravessado pelo lugar da enunciação que – por esta razão – será sempre único. É neste espaço da contraditoriedade e da ambivalência que acontece o trabalho fronteiro da cultura, qual seja, o da possibilidade de sua produção sem ignorar a tradição, ressignificando-a no espaço indeterminado da enunciação – denominado por Bhabha de Terceiro Espaço, um espaço indeterminado em si e contingente, um entre-lugares.

Ao estudar a teoria da enunciação de Benveniste (1988,1989), e ao nos depararmos com o que Bhabha defende sobre o lugar da produção cultural, parece-nos plausível acreditar que a produção humana no presente se situaria nesse entre-lugares. Assim, podemos inferir que o sujeito, ao incorporar a tradição da escrita, também a renova, no sentido de (re)significá-la no presente e, nesse processo de incorporação e de (re)significação da escrita, o sujeito se encontra na contingência do entre-lugares, que inova e interrompe o presente, imprimindo as marcas da cultura e preservando a sua singularidade.

É diante dessas idéias acerca do ato de escrever e do lugar de produção da cultura, que acredito que a escrita e a cultura se constituem e, ao mesmo tempo, produzem subjetividade. E, por esta crença, a lingüística da enunciação tem uma importante contribuição neste trabalho, na medida em que construiu uma linha teórica sobre linguagem que inclui a produção humana e, no caso desta tese, contribuirá para analisar a relação das crianças com a escrita – enquanto o ato de escrever - e o texto escrito, com o objetivo de construir uma perspectiva que busca sustentar a idéia de produção humana, também na linguagem escrita. É com esta intenção que passo a discutir a teoria lingüística da enunciação, em especial a de Benveniste.

1.3.3 A Escrita na Enunciação

Como anunciamos, é na lingüística, particularmente, nas teorias da enunciação que encontramos uma teoria da linguagem que considera a existência de um sujeito. Especialmente, Benveniste (1988,1989) é um autor da enunciação que defende a idéia da

existência de um sujeito na língua⁴⁴, um sujeito constituído na linguagem e, por isso mesmo, é uma teoria que coloca em relevo a linguagem como produção. Dessa forma, as enunciações são únicas, infinitas, inesgotáveis pela variedade virtual da atividade humana, porque o ato de enunciação produz sentido cada vez que é enunciado, mesmo apresentando a repetibilidade da estrutura da língua. Trata-se de outra concepção de estrutura que comporta o já-dado, mas sem deixar de se ancorar no sempre-novo. Ao tomar por referência essa teoria da enunciação indagamos: onde se situa a escrita, na enunciação ou no enunciado?

Na lingüística enunciativa benvenistiana, especialmente, no texto *O aparelho formal da enunciação*, encontramos a defesa de que a enunciação é processo e o enunciado é o produto. O autor enfatiza que “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização [...]” (p. 82). Nesse sentido, o mais importante é a posição do sujeito na língua, isto é, a relação que estabelece com ela para compor os enunciados: o enunciado é o produto da enunciação e a traduz nas marcas que carrega.

E o texto escrito, é ele um enunciado? Arrisco afirmar esta dúvida. Mas e a escrita? Qual a diferença, se é que ela existe, entre o texto escrito e a escrita? Penso que o primeiro supõe o ato de escrever, enquanto a segunda seria todo o processo de mobilização da língua pelo sujeito (enunciação). Disso decorre a última face de minha tese, qual seja, *conceber a escrita das crianças como um ato que se produz no entre-lugares do enunciado e da enunciação*. É esta é a idéia fundante da pesquisa. Na lingüística enunciativa de Benveniste e nos outros autores dos campos de conhecimentos já anunciados, busco respostas à hipótese geral deste trabalho: *O ato de escrever está situado num interstício entre a enunciação e o enunciado; o ato de escrever traduz a cultura e a produz, marcada pela singularidade daquele que escreve*.

Para Benveniste, o sujeito não pode falar sem falar de si e, talvez por isso o mais importante, para a lingüística da enunciação, não é propriamente o *dito e o seu conteúdo*, o produto, mas *o fato de alguém ter dito*, o processo. É isso que diz do sujeito. Este sujeito deve ser compreendido como “[...] a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (p. 286). Ao escrever, o sujeito tem como condição se posicionar diante da folha em branco pela escrita que traduz a sua subjetividade e a relação que estabelece com o mundo.

Considerando que as reflexões deste item nos levam diretamente a pensar na dimensão metodológica da investigação e, especificamente, na questão da análise dos dados, novas questões se apresentam: Como perceber o irrepetível no texto escrito que supõe a

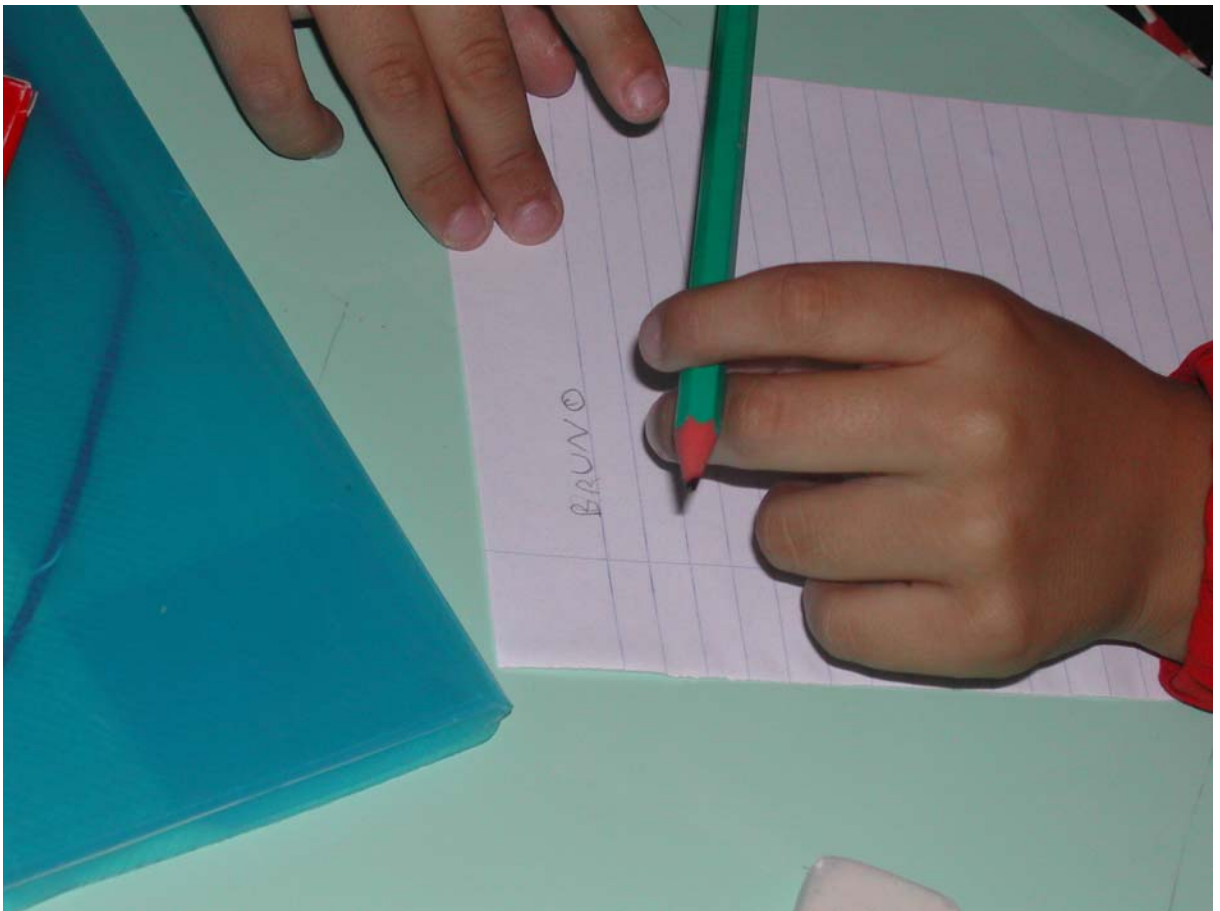
⁴⁴ Neste momento não trataremos de mostrar as diferenças entre língua e linguagem. Esta discussão será realizada no capítulo IV, especificamente, no item 4.1.1 onde será tratada da presença do homem na língua.

estrutura da língua? Como identificar a singularidade no texto escrito? Estaria a singularidade situada no entre-lugares da enunciação e do enunciado? Estas questões serão fundamentadas no capítulo V o qual toma a metodologia do trabalho por foco de estudo.

Neste percurso do primeiro capítulo, delimitarei os campos de conhecimentos que sustentam o trabalho dando pistas dos caminhos teóricos e metodológicos que percorremos, com a intenção de construir uma tese sobre a escrita que a analise sob outra perspectiva, ou seja, uma pesquisa que demonstre a escrita enquanto ato de enunciação que supõe produção de subjetividade e (re)criação de cultura. Neste sentido, a intenção é de construir uma referência para debates e reflexões acerca do processo de alfabetização das crianças nas escolas, no sentido de consolidar a idéia de que *escrever é falar de si* e, por esta razão principal, o desejo de que as professoras-alfabetizadoras ao analisar os textos escritos das crianças, atentem a esta perspectiva de escrita.

E, para a construção de tal perspectiva creio que o percurso que estamos fazendo para construir esta investigação vai mostrando a singularidade nos recortes do objeto deste estudo por meio das implicações dos campos teóricos e da delimitação de um contexto de coleta de dados, os quais farão desta pesquisa original e pertinente ao campo da alfabetização.

Dando continuidade à construção deste trabalho no segundo capítulo, como mencionamos, faremos a discussão acerca da(s) face(s) da escrita na alfabetização com o intuito de trazer o que tem sido historicamente discutido, por meio das pesquisas educacionais sobre a temática da escrita no contexto da alfabetização. Desta forma, situaremos os principais enfoques dados a ela, os quais nos permitirão compreender melhor o lugar da escrita na cena dos anos iniciais da escolarização explicitando assim suas faces neste debate. Acredito que a partir disso, poderemos inferir com mais propriedade, qual é a concepção e o lugar da escrita na cena da alfabetização.



Bruno – 1ª Série (6 anos)
Bruno escreve o seu nome...

2. A(S) FACES(S) DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

No capítulo anterior, situei a temática desta investigação no contexto de minhas experiências profissionais mostrando como a escrita tornou-se presente em minhas indagações teóricas e práticas. Delineei um possível percurso teórico para analisar a escrita no contexto dos anos iniciais da escolarização implicada na cultura e na lingüística da enunciação. Isto para que possa construir um trabalho que analise sob outra perspectiva a escrita no processo de alfabetização de crianças.

Nesta construção, refleti acerca da abordagem que predomina historicamente no trabalho escolar em relação à escrita nos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, o que possibilitou a construção de um panorama que indicou uma multiplicidade de abordagens. Nesta heterogeneidade apareceu uma ênfase à escrita como algo da exterioridade do sujeito.

Como o campo empírico deste estudo será nos anos iniciais da escolarização, neste momento assume importância a alfabetização. A intenção neste capítulo é visualizar as face(s) da escrita neste nível da escolarização de forma mais aprofundada. A questão que se faz é: - Qual tem sido a concepção de escrita mais enfatizada nas práticas discursivas sobre a alfabetização na escola? Acredito que refletir acerca do que tem sido historicamente relevante nas discussões e nas produções em nosso país sobre o ensinar a ler e a escrever se torna relevante, uma vez que irei explicitar as concepções de escrita que têm sustentado a cultura escolar brasileira, mais especificamente no processo de alfabetização nos anos iniciais da escolarização.

Pela história do ensino da escrita existe a defesa de que “na origem da verdadeira escrita, encontra-se, uma invenção notável: o fonetismo” (JEAN, 2002, p. 16). A partir disso,

os primeiros procedimentos de ensino foram pensados²³ e, vinculada a esta história, o surgimento das cartilhas marcam a prática do ensinar a ler e a escrever²⁴ no ocidente. Esta história foi atribuindo sentidos à alfabetização ao longo do tempo.

Porém, antes de passar à recuperação dessa trajetória, cabem algumas justificações que, por ora, introduzidas em forma de perguntas, conduzirão parte do que será apresentado: - Qual a importância de retomar aqui a histórica discussão sobre as cartilhas? Que relação os métodos de alfabetização mantêm com elas? Qual a validade que têm para pensar a escrita como produtora de singularidade?

Ora, a história de um fenômeno e/ou de um fato social nos mostra os seus movimentos e suas abordagens. Nesse sentido, não tomaremos a história como bloco fechado de um tempo, mas como um movimento que está hoje nas questões do presente. Como diz Benjamin (1994) “(...) a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’ [grifo do autor]” (p. 229). É com este sentido da história que buscamos na tradição dos métodos de alfabetização as “agoridades” das salas de aula, focalizando a concepção de escrita que vem sendo produzida. O tempo para Benjamin precisa ser compreendido em seu entrecruzamento, do passado, presente e futuro – quer dizer, que o presente não é um resultado limitado do passado, mas pode sempre ser surpreendido pela capacidade que o ser humano tem de interferir nas instituições sociais e no movimento da história. O filósofo alemão diz ainda que:

²³ Sobre os primeiros procedimentos de ensino da escrita e da leitura Jean (2002) diz que “na origem da verdadeira escrita, encontra-se, uma invenção notável: o fonetismo. E a astúcia admirável dos sumerianos, como também dos antigos egípcios, consistiu em utilizar um procedimento tão simples quanto o jogo um jogo infantil: o *rébus* – cartas enigmáticas. Eles tiveram a idéia de usar um pictograma, designando não o objeto por ele diretamente representado, mas um outro objeto cujo nome lhe era foneticamente semelhante. Como em nossos *rébus* onde um desenho de um gato (*chat*) e um desenho de um pote (*pot*) nada têm a ver com um e com um recipiente, mas com o conceito (*chat-pot*), que vale por ‘*chapeau*’ (chapéu) [grifos do autor]. [...]o fonetismo desenvolvendo-se por longos períodos, teve uma estrutura muito complexa, a ponto de os escribas terem de usar símbolos ‘classificadores’ que permitissem saber se o signo evocava um objeto ou um som, e assim tornar mais fáceis a escrita e a leitura.” (p. 16-17)

²⁴ “Na Idade Média, nos Monastérios, instala-se, por longo tempo, a prática de uma escrita sagrada, intelectual [...]. Raros são os leigos que dominam a escrita. Por conseguinte, nem Carlos Magno, que foi sem dúvida o homem mais poderoso da Europa Ocidental nessa época, sabe escrever [...] os monges copistas da Idade Média européia não criam nem são homens de poder: escrevem, mas não têm poder de criação [...]” (JEAN, p 73-74). Percebe-se que o acesso a escrita ficou restrita por muitos séculos sob o poder da Igreja, onde havia os escribas e os copistas.

No entanto, pelos estudos históricos de Manacorda (1989) a escola do alfabeto aparece na Grécia antes da nossa era, ele afirma: “Podemos então dizer que no início do século V a.C. antes da vitória dos atenienses sobre os persas em Maratona, já existia uma escola de letras (*grámmata*) ou de bê-á-bá, que é progenitora direta da nossa escola.” (p. 50). Mas, sabe-se que oficialmente, foi em meados do séc. XIX na França, que se inicia um processo de educação das massas com o aparecimento da educação pública. Sabe-se, também que ainda hoje, nem toda a população tem esse acesso garantido de fato ao domínio da leitura e da escrita.

[...] a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido [...] Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’ [grifo do autor]. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. (BENJAMIN, 1994, p. 224)

Analisar os métodos de alfabetização que fazem parte da nossa tradição é uma forma de fixar, mais uma vez, em idéias que ainda “relampejam” no cotidiano das salas de alfabetização e que têm contribuído na produção do fracasso de muitas crianças em nosso país.

Neste sentido o passado só produz, na leitura benjaminiana de Jobim e Souza (1994) “[...] quando o vivido elucida, de algum modo, o que ocorreu antes e o que aconteceu depois, é que ele pode se tornar ilimitado”(p. 155). É nesta perspectiva que tomamos a história, ou seja, analisaremos o histórico debate sobre o ensino da escrita e da leitura para que as experiências vividas possibilitem esclarecer acerca das concepções de escrita. Em outras palavras, explicar quais práticas discursivas de alfabetização das crianças predominam no Brasil de hoje para que possamos produzir outros conhecimentos. Será num movimento entrelaçado de conhecimentos produzidos, como um “tecido” constituído pela tradição e pela produção, que estabeleceremos nesta pesquisa, outra perspectiva sobre a escrita. E, porque não dizer, de uma produção situada num entre-lugares entre a tradição e um vir-a-ser.

Como anunciamos, do ponto de vista histórico as discussões em relação ao ensinar a ler e a escrever giram, inicialmente, em torno dos métodos de alfabetização – métodos sintéticos, analíticos e mistos ou ecléticos (SOARES, 1985; MORTATTI, 2000). A defesa de determinados procedimentos de ensino, de acordo com cada método, demonstra a crença em idéias sobre a leitura, a escrita, a aprendizagem e o que é o conhecimento. Por decorrência, cada método preconiza um papel que a professora-alfabetizadora deve desempenhar em sala de aula.

Esta busca pelos “melhores” métodos perdurou por muitas décadas no campo da alfabetização. Atualmente, discussões nesta direção ainda se apresentam, juntamente com o estudo e a análise de outras contribuições para a alfabetização. Dentre elas destacamos aquelas que enfocam o desenvolvimento e a aprendizagem humana, o contexto sócio-cultural da comunidade, a capacidade lingüística das crianças e, também, a discussão mais ampla a respeito do sentido da alfabetização em uma sociedade tecnológica como a nossa.

Podemos dizer que é a partir da década de 1980, com a publicação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se inicia um deslocamento nas reflexões sobre a

alfabetização, uma vez que as pesquisadoras colocaram a criança que aprende como foco da investigação e tomaram por análise suas construções sobre a escrita para compreender os sistemas de escrita no desenvolvimento da criança. Estas pesquisas “balançaram” muito as práticas de alfabetização e, ainda hoje, questionam a utilização dos tradicionais métodos.

Ao debater sobre os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa realizada pelas educadoras argentinas, ou seja, quais são seus princípios e suas concepções sobre as diversas temáticas que estão implicadas no processo de alfabetização, constata-se, por vezes, leituras equivocadas e ingênuas a respeito, o que têm causado polêmicas nas reflexões e também dificuldades às crianças em processo de alfabetização.

Neste contexto do debate a respeito da psicogênese da escrita como um referencial importante para se construir uma proposta para a alfabetização, a qual toma por base teórica o interacionismo piagetiano, temos também as polêmicas discussões com os educadores partidários da perspectiva sócio-interacionista elaborada pelo psicólogo russo Vygotsky e sua equipe (Leontiev e Luria). Estes anunciam, quando se discute sobre alfabetização, que Luria já teria feito pesquisas que mostram a pré-história da escrita infantil, como de fato fez. Não podemos desconsiderar a pertinência do estudo para a época em que foi realizado – no ano de 1929. No entanto, temos que observar que foram experimentos diferentes da pesquisa realizada por Ferreiro tanto teórico quanto metodologicamente, mesmo assim, encontramos alguns pontos convergentes entre os dois estudos, os quais discutiremos neste capítulo.

Aqui no Brasil temos muitos estudos que tomam o pensamento vygotskyano por referência. Estes explicitam a pertinência das idéias do autor, bem como demonstram a repercussão delas na disciplina de psicologia do desenvolvimento e na educação²⁵. No caso deste trabalho, faremos uma breve contextualização sobre as diretrizes gerais desta perspectiva teórica no que diz respeito ao desenvolvimento e a aprendizagem e enfatizaremos, prioritariamente, a visão de escrita trabalhada por Luria.

²⁵ Dentre os vários pesquisadores que se filiam a esta vertente teórica, identificada também por linha sócio-histórica, destacamos neste trabalho as pesquisadoras: Oliveira (1997), Smolka e Góes (1993), Molon (1999) e Rego (2003). Essas pesquisadoras, embora tratem de conceitos diferentes da obra de Vygotsky e sua equipe, todas mostram a pertinência desta teoria no que diz respeito ao papel da cultura no desenvolvimento da mente humana e na aprendizagem por meio das diversas formas em que as mediações simbólicas se apresentam. Molon (1999) aborda a constituição dos objetos psicológicos quando apanhados na sua natureza social, uma vez que os fenômenos psicológicos são relações sociais convertidas no sujeito pela mediação semiótica (p.142). Ainda sobre constituição subjetiva Rego (2003) mostra a interferência da escolarização na constituição da singularidade e nas complexas relações existentes entre o indivíduo, a educação e a cultura.

Para finalizar este segundo capítulo, traremos a discussão sobre o letramento²⁶ como prática social da escrita, que surge no Brasil no início da década de 1990, a qual implica também a temática de alfabetização. Este tema vem se constituindo em reflexões que examinam o desenvolvimento social dos usos da escrita, bem como a relação do sujeito com a escrita na sociedade e as transformações desta em uma sociedade científica e tecnológica. Neste debate encontramos reflexões que enfocam, por exemplo, quais conhecimentos são necessários para que o sujeito seja considerado letrado; quais as práticas e níveis de letramento que as crianças experienciam antes de chegar à escola; qual a relação da oralidade na construção da escrita, etc. Todas estas problemáticas têm como preocupação compreender o impacto social da Escrita na vida das pessoas (KLEIMAN, 1995).

Tomando estes enfoques sobre a alfabetização, organizamos o capítulo em cinco momentos decorrentes de critérios distintos. Em outras palavras, os recortes foram feitos a partir dos assuntos que mais aparecem nas atuais discussões da alfabetização e, por esta razão, às vezes dizem de um tema, outras vezes dizem de perspectivas teóricas e, ainda, dizem de campos de investigação. Fazer estes recortes diferenciados foi a forma encontrada para mostrar realmente o percurso do debate sobre a escrita na alfabetização. Assim, tem-se:

- a) A partir de um prisma temático optou-se, primeiramente, por um recorte que visualize os métodos de análise. Tais métodos são abordados tendo em vista a perspectiva histórica de Walter Benjamin. Considera-se que o assunto “métodos de alfabetização” teve – e talvez ainda tenha – grande influência na constituição do horizonte teórico-metodológico das professoras envolvidas com o processo de alfabetização. Assim, busca-se uma espécie de “história das idéias” que subjazem à ancoragem “metódica” da alfabetização;

²⁶ Existem vários autores brasileiros que atualmente pesquisam sobre o fenômeno do letramento. Destacamos Tfouni (2002) “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”(p. 20)

- b) desde um ponto de vista teórico, foram escolhidas para estudo as perspectivas que, notoriamente, tiveram mais repercussão no cenário escolar brasileiro, são elas: a psicogênese da escrita, a visão sócio-interacionista, e o letramento. Juntas, essas perspectivas – que são objeto de análise nos três momentos subseqüentes – conduziram um programa de reconfiguração do trabalho com a linguagem na escola brasileira²⁷;
- c) e, finalmente, construímos uma discussão acerca das implicações destas diferentes abordagens teórico-metodológicas da alfabetização para a nossa investigação, ou seja, aonde se situa o nosso estudo nas faces da escrita nos anos iniciais da escolarização.

Afirmamos no primeiro capítulo que o objetivo deste trabalho é analisar a escrita como algo que diz da singularidade daquele que escreve e, por esta razão, a sustentaremos como algo que também produz cultura e subjetividade. Este é o destaque principal da nossa perspectiva de escrita para a alfabetização.

Embora as discussões mencionadas estejam entrelaçadas no debate da alfabetização, esta foi uma forma de construir um panorama sobre a visão de escrita que tem pautado o

²⁷ Sabemos pela história educacional brasileira que é a partir da democratização política do país, em meados dos anos 80, que aparecem, oficialmente, nos cursos de formação de professores as idéias teóricas de Piaget e Vygotsky, as quais têm por base filosófica uma visão de mundo que defende a democracia e, conseqüentemente, a participação e a valorização do sujeito na sociedade. Por decorrência desta situação política nacional é que muitos teóricos, até então censurados no debate educacional, começam a ser divulgados. Entre os diversos autores, estes dois teóricos se destacam no debate sobre a formação de professores, especificamente, quando as questões referem-se à aprendizagem. Também, aparecem na discussão do campo da alfabetização iniciando assim certo distanciamento na busca por um “melhor método para alfabetizar”. Eles aparecem naquele momento histórico e, balizam, ainda hoje, as discussões em torno da aprendizagem e do desenvolvimento humano nos cursos de formação de professores.

Considero importante destacar que o debate em torno dos cursos de formação de professores e a defesa de uma base comum nacional para os cursos de licenciatura e para a Pedagogia acontecem em nosso país, também no período da democratização política, ou seja, no início da década de 1980 no contexto da organização das diversas entidades dos profissionais da educação, dentre elas, a ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação em Educação), a ANDE (Associação Nacional de Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade). Em 1980 aconteceu em São Paulo, a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) onde se instalou o Comitê Nacional Pró Formação do Educador que se transforma, em 1983, Movimento de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação e, também, criada a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador que passaram a discutir os cursos de formação de educadores em três eixos: Base comum nacional, especificidades das licenciaturas na formação do educador e formas de integração entre as licenciaturas (ZASSO, *apud* MARQUES, 1998). Esta ressalva vem no sentido de situar que as mudanças no debate da alfabetização estão situadas em uma conjuntura nacional em que os profissionais da educação iniciam e fortalecem o debate sobre a especificidade da profissão docente e a defesa de uma formação teórico-metodológica que a contemple.

debate entre os profissionais que se dedicam a esta temática²⁸. Assim, passamos a tratar dos métodos de alfabetização e suas implicações na concepção de escrita expressa na cultura escolar.

2.1 A ESCRITA NA TRADIÇÃO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: EM BUSCA DE CAMINHOS

Tomando o sentido benjaminiano de história, vamos buscar na tradição dos métodos de ensinar a ler e a escrever as idéias que ainda “relampejam” nas salas de aulas dos anos iniciais da escolarização – isto para que possamos compreender as concepções de escrita presentes, ainda hoje, nas práticas discursivas da alfabetização.

Há longo tempo no Brasil que a temática mais controversa e debatida ao se tratar do processo de alfabetização foi, e é ainda hoje, aquela que se refere aos métodos de alfabetização, os quais envolvem as metodologias do ensino da leitura e da escrita. Na verdade a ênfase gira em torno de quais são os melhores procedimentos de ensino que a professora precisa adotar para ensinar a ler e a escrever.

Assim, o propósito neste item é mostrar que em cada método de alfabetização tem uma idéia sobre o que seja a escrita, a qual perpassa as ações educativas. Isso vai possibilitar elucidar os conceitos que os tradicionais métodos de alfabetização defendem e, ao mesmo tempo, delinear a construção de outra perspectiva sobre ela.

A pesquisadora brasileira Soares (2004) que tem por foco de seus estudos já há pelo menos duas décadas a temática da alfabetização²⁹, em seu livro *Alfabetização e Letramento* faz a releitura de vários artigos seus publicados na última década. Dentre eles, um em específico enfoca a questão da alfabetização e o questionamento sobre a busca de um método, todos originários dos métodos *sintéticos* e *analíticos* (alfabético, fônico, silábico, palavração, global, misto, natural...). A autora mostra, através de algumas tabelas, o tema método na

²⁸ Outros estudos encontram-se em Cook-Gumperz (1991) que enfoca a construção social da alfabetização onde discute o papel das instituições educacionais e a busca pelo acesso a escolarização de forma igualitária, mostrando por meio de vários trabalhos, que a alfabetização é um fenômeno social e que a escola continua sendo em poderosa força na transmissibilidade seletiva de conhecimentos. Outro importante trabalho é de Graff (1994) que em seu livro *Os Labirintos da Alfabetização - reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização* discute a pesquisa em alfabetização na América do Norte e na Europa, trazendo questões sobre a relação entre a alfabetização e o avanço sócio-econômico da classe trabalhadora, a criminalidade e o desenvolvimento escolarizado da leitura e da escrita.

²⁹ Segundo a autora, os dados apresentados são provenientes de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, desde os anos de 1980, no Centro de Alfabetização. Leitura e Escrita – CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG.- Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte.

produção sobre a alfabetização no Brasil de 1950-1986. Ela destaca “[...] a predominância do tema método sobre qualquer faceta do processo de aquisição da língua escrita, nos anos 50 e 60 [...]” (p. 86). Este dado demonstra a intensa crença na idéia de que um método poderia mostrar os melhores procedimentos para um processo de alfabetização eficaz e eficiente, no sentido de todas as crianças serem alfabetizadas no primeiro ano escolar.

A pesquisa de Soares (2004) também revela uma decrescente queda nas produções sobre o tema método a partir da década de 1970. Ela demonstra que “nos anos 70 e, sobretudo, nos anos 80, essa produção decresce acentuadamente: Na década de 70, não mais que 14% da produção acadêmica e científica sobre a alfabetização voltou-se para a questão do método, e apenas 4% na primeira metade dos anos 80”. (SOARES, 2004, p. 86)

Esta situação demonstra que houve um redirecionamento nas pesquisas em torno da alfabetização o qual é atribuído a chegada das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mencionadas anteriormente, pois há uma mudança conceitual em torno da questão do processo de alfabetizar. Se até a década de 1980 foi a busca por um melhor método de alfabetização, a partir de então se colocou um forte questionamento a respeito desta aspiração.

Neste sentido, outro dado que Soares (2004) traz é a influência do referencial teórico da psicologia na produção sobre a alfabetização. Isso nos auxilia a visualizar melhor o deslocamento das discussões. Ela destaca a forte influência, nos anos cinquenta e sessenta, da tendência do associacionismo e, na década de setenta, da perspectiva skinneriana, que perdura até os primeiros seis anos dos anos de 1980. Neste início da década, para a autora, houve uma radical mudança de paradigma, em razão da tendência psicogenética. Ela diz:

É essa influência que representa aquilo que denominei uma radical mudança de paradigma, nos últimos anos, nos estudos e pesquisas sobre alfabetização e, conseqüentemente, também na prática da alfabetização. Essa mudança se reflete com clareza na questão do método de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 88)

Como disse, percebe-se um deslocamento nas discussões em razão da importância colocada pelas pesquisadoras argentinas, de se refletir a partir do ponto de vista daquele que aprende. Elas indicaram, sobretudo, a necessidade de se explicitar o paradigma de conhecimento e de aprendizagem que sustentam as práticas de alfabetização e, por sua vez, da base teórico-filosófica dos métodos sintéticos e analíticos. Penso que toda essa reflexão está situada num momento de transição de paradigmas da educação, vivido em nível mundial, principalmente a partir da década de 1980.

Acredito que outra razão do deslocamento das discussões sobre a alfabetização se

deve também a um contexto de final de século, quando a maioria dos estudiosos da educação do planeta questiona o paradigma que tem sustentado as instituições educacionais e a formação de professores³⁰. As questões que se colocam giram em torno de inúmeros temas importantes que envolvem o processo educacional, dentre eles destacamos os estudos sobre currículo enquanto construção social, que gerou, em última instância, o debate das finalidades da instituição escolar. Esta discussão questiona os históricos campos de conhecimentos que a tradição ocidental adotou, suas fronteiras e isolamentos. Penso que é neste contexto que se situa também o redirecionamento das produções da temática da alfabetização, as quais problematizam acerca das práticas alfabetizadora na história da educação brasileira.

Soares (2004) também demonstra que as produções acadêmicas sobre a temática – proposta didática – aparecem de forma notável a partir de oitenta. Os dados revelam que surge este tema em decorrência da guinada conceitual mencionada:

[...] o tema *Proposta didática*, quase ausente nos anos 50, 60 e 70 – período em que não se cogitava de alternativas metodológicas, na área de alfabetização, além dos métodos analíticos e sintéticos – tem presença marcante nos anos 80, *um quinto* da produção total sobre a alfabetização, nesses anos: a já discutida mudança radical de paradigma conceitual ocorrida, nos últimos anos, na área de alfabetização, rejeitando a dicotomia análise/síntese como explicativa do processo de aprendizagem da língua escrita, rejeita também, coerentemente, os métodos de alfabetização fundamentados nessa dicotomia. Mas busca outros paradigmas metodológicos [...]. (SOARES, 2004, p. 992)

³⁰ Podemos afirmar que desde a criação da escola pública, em meados do séc. XIX, se tomou por modelo de conhecimento o mesmo do racionalismo científico para estruturar o seu funcionamento e a própria arquitetura das instituições de ensino. Neste sentido, a disciplinarização como modelo das áreas fragmentou o conhecimento e deu origem ao afastamento da realidade tornando o homem, cada vez mais, especialista dificultando uma visão global e criativa da realidade. No entanto, desde a metade do século XX muitos estudiosos questionam este paradigma tradicional adotado na educação e buscam uma compreensão de mundo que conceba o conhecimento numa perspectiva de maior totalidade. Estas perspectivas são denominadas de diversas formas tais como: multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, holística, de complexidade, de rede. Dentre eles destacamos um dos trabalhos do filósofo francês MORIN (2000) que no livro *A Inteligência da Complexidade*, discute a necessidade um novo modelo de pensamento questionando seus tradicionais paradigmas, os quais não conseguem das respostas adequadas às questões e aos problemas do homem e do mundo contemporâneo. Segundo ele existe uma inadequação cada vez maior, profunda e grave entre os conhecimentos disjuntos, partidos, compartimentados entre as disciplinas e, de outra parte, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais e globais (p.136). Neste sentido, para buscar soluções a este momento histórico o autor propõe a necessidade de um pensamento complexo que implica “[...] não de procurar leis ou um novo sistema, mas um método que ao mesmo tempo em que é integrado pelo espírito, permitia o desenvolvimento de um pensamento complexo” (p. 137). No que se refere à formação de professores, MARQUES (2000) diz que neste momento de transição paradigmática, trata-se de reconstruir o entendimento do coletivo dos educadores sobre o que é para eles a educação. Ele defende que: “Em se tratando da reconstrução, em novas bases prático-teóricas, dos cursos de formação de educadores, torna-se necessário, antes ainda, aprofundar o entendimento comum sobre o que seja a dimensão profissional no mundo de hoje, sobre o que devemos entender por formação profissional em sua relevância fundante e sobre que linhas temático-conceituais devem embasar-se a formação do profissional da educação em sua qualidade de coletivo dos educadores” (MARQUES, 2000, p. 39).

Outro trabalho de referência no Brasil a respeito dos sentidos da alfabetização em um longo período da nossa história (1876-1994) realizado no estado de São Paulo é o de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000). Embora o foco de sua pesquisa seja São Paulo, acredito que os movimentos sobre o ensino da leitura e da escrita possam ser estendidos a todo o país, uma vez que as orientações, por meio das cartilhas, eram em nível nacional.

Neste minucioso e aprofundado trabalho histórico realizado, principalmente através da análise de fontes documentais, ela expressa que estudar o período histórico delimitado demonstrou continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, resultando em uma tensão constante entre a velha e a nova tradição. Ela diz “embora nova, é também tradição, que permanece como substrato, sobre o qual e a partir do qual se produzem sentidos novos e uma nova tradição, ao mesmo tempo em que se garante a história e a continuidade da história [...]”. (MORTATTI, 2000, p. 24)

Assim, tomando também a história como movimento permeado por continuidades e rupturas, Mortatti registra quatro momentos considerados cruciais no movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização, que passamos a discuti-los.

O primeiro momento que a autora estuda é a divulgação do “Método João de Deus” para o ensino da leitura, pelo professor positivista Antonio da Silva Jardim (1860-1891) contido na *Cartilha*³¹ *maternal ou arte da leitura* a qual aparece como forma de superar os *métodos sintéticos (alfabético, silábico e fonético)* já presente no Brasil desde o período colonial (séc. XVI). Este método apresentava uma inovação nos procedimentos de ensino, em relação aos métodos que estavam sendo referência na época – os sintéticos – os quais utilizavam a soletração e a silabação para ensinar a ler; este defendia a palavração como a melhor forma de ensinar a leitura. Assim, a partir do início da década de 1880, “[...] Silva Jardim passa a reproduzir as primeiras tematizações brasileiras a respeito do ensino da leitura e da língua materna, propondo reformas no ensino tradicional praticada até sua época”. (MORTATTI ib.id).

³¹ Segundo Cagliari (1998), a cartilha da língua portuguesa mais antiga é a de João de Barros (1496-1571). Ele “[...] escreveu a gramática portuguesa mais antiga, publicada em 1540. Junto com a gramática, publicou a *Cartinha*, que é outro diminutivo de ‘carta’, ao lado da ‘cartilha’. O nome ‘cartinha’ ou ‘cartilha’ tem a ver com ‘carta’, no sentido de esquema, mapa de orientação. A *cartinha* de João de Barros trazia o alfabeto (em letras góticas, que eram as da imprensa da época); depois, vinham as ‘taboas’ ou ‘tabelas’, com todas as combinações de letras, que eram usadas para escrever todas as sílabas da língua portuguesa. Em seguida, havia uma lista de palavras, cada uma começando com uma letra diferente do alfabeto e ilustrada com desenhos. Por último, vinham os mandamentos de Deus e da Igreja e algumas orações. João de Barros inclui também um gráfico que permitia fazer todas as combinações de letras das ‘taboas’” (todos os grifos são do autor) (p. 22)

Percebe-se pelas orientações dos métodos sintéticos a idéia de que a Escrita se reduz a uma tecnologia que precisa ser decifrada a partir de suas partes – letras e sílabas – por meio de atividades de repetição que levem a criança à memorização. Será que a Escrita se restringe apenas a uma tecnologia externa? A memorização das formas (símbolos = letras) produz que tipo de leitor e escritor?

Ao analisarmos os procedimentos de ensino dos métodos analíticos, percebemos que eles foram um avanço em relação aos primeiros, uma vez que tomam a palavra, a sentença ou a “historieta” enquanto ponto de partida para o ensino, o que pode possibilitar refletir sobre as idéias que os signos lingüísticos representam, mas essa reflexão somente acontecerá se os procedimentos de ensino da professora-alfabetizadora favorecer tal discussão, ou seja, para que as crianças percebam as idéias contidas nas palavras, sentenças ou historietas se faz necessário criar situações em sala de aula por meio de atividades e de discussões.

Na visão desta autora, um segundo momento (1890-1920), seria a disputa entre os métodos considerados modernos – sintéticos – e, os mais modernos – analíticos que, na época, eram considerados revolucionários. Este debate movimentou a produção das cartilhas e a conquista dos alfabetizadores para a utilização desses métodos nas práticas de alfabetização.

Se nos voltarmos ao atual cotidiano da alfabetização, facilmente encontraremos, nos procedimentos de ensino das professoras-alfabetizadoras, as orientações ora dos métodos sintéticos, ora dos analíticos, comumente chamados de métodos mistos, pois eles ainda balizam as discussões contemporâneas em torno da alfabetização, no sentido da defesa de alguns de seus procedimentos de ensino, encontrados facilmente em cartilhas de alfabetização.

Penso que esta tensão entre a tradição e o moderno é resultante de toda produção histórica e será permanente, quer dizer, o sentido da história que Benjamin defende é justamente de ela ser “como imagem que relampeja” na atualidade. Assim, a produção sempre traz a tradição como substrato, mas pautada em novos sentidos, o que marca a continuidade da história. Ao pensar o ato de escrever, tomando a visão benjaminiana de história, parece plausível concebê-lo como ato de enunciação, uma vez, que sempre produz a tradição e a singularidade daquele que escreve.

Retornamos ao movimento histórico dos métodos de alfabetização. A partir de meados da década de 1920, todo o debate do terceiro momento da história dos métodos de alfabetização estudado por Mortatti (2000) inicialmente, gira em torno da defesa dos métodos mistos (analítico-sintéticos e sintéticos-analíticos) e os defensores do tradicional método

analítico. Em seguida, a tendência crescente foi na relativização da importância do método em decorrência das novas e revolucionárias bases psicológicas contidas nos *Testes ABC* (1934), de Lourenço Filho (p. 26).

Esta perspectiva psicológica marca profundamente o debate sobre a alfabetização, na medida em que se defendia a idéia de um nível de maturidade psicológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, disseminando a defesa da importância do período preparatório para a alfabetização como forma de classificar as crianças. É assim que inicia, segundo a autora, a alfabetização sob medida. A idéia de preparação ainda hoje é presente, principalmente, no debate sobre o papel e a função da Educação Infantil. Este debate atualmente ficou, ainda mais, intensificado, pelo aumento de oito para nove anos do Ensino Fundamental. Isso demonstra que persiste a defesa, por parte de alguns profissionais, desta idéia da preparação psicomotora e psicológica, formal e sistematicamente, para a alfabetização.

Na visão de Mortatti (2000), o quarto momento acontece no final da década de 1970, entre os que acreditam na revolução conceitual proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky³², referida como construtivismo e aqueles que mesmo de forma velada, mas atuantes persistem na defesa “[...] dos tradicionais métodos (sobretudo o misto), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos” (p. 27).

No momento atual se colocam novas disputas, agora entre os que defendem o construtivismo com base piagetiana e aqueles que tomam o interacionismo baseado em L.S. Vygotsky. Neste contexto de debate sobre a alfabetização também surge a busca pela consolidação da alfabetização enquanto campo de conhecimento, interdisciplinar por excelência (p. 27). Cabe destacar também a crescente discussão sobre o letramento como prática social, a qual tem aparecido descolada das discussões sobre a alfabetização.

Não me parece interessante o distanciamento que percebo entre estes diferentes enfoques de pesquisa sobre a alfabetização, pois todos têm a aprendizagem da leitura e da escrita como objeto de estudo, senão como foco, envolvida com o ato de alfabetizar. Neste contexto, temos os partidários da psicogênese da escrita com base em Piaget – e temos, ainda, os filiados ao interacionismo de Vygotsky e, finalmente, os que discutem o letramento. Será neste caminho fragmentário e disputado que produziremos conhecimentos para combater os altos índices de analfabetismo em nosso país, bem como o alto índice de reprovação nos anos

³² A discussão sobre a psicogênese da escrita será o tema do próximo item deste capítulo.

iniciais da escolarização? Por que também as produções acadêmicas apresentam a ideologia capitalista tendendo a competitividade e a segregações teórico-metodológicas? Não serão estas competitividades que dificultam consolidar uma base teórica que sustente o processo de alfabetização? Será que ao construir esta pesquisa estarei reforçando esta mesma lógica? Ou paradoxalmente: é necessário fragmentar para poder aprofundar a complexidade da alfabetização por meio de determinados focos de análise? Estas são algumas inquietações que acompanham a pesquisa.

Vi até o momento que a questão dos métodos sempre pautou as discussões sobre o processo de alfabetização e, neste percurso histórico, a escrita aparece geralmente em decorrência da leitura como se situasse num lugar secundário. De uma maneira geral, pode-se afirmar que a concepção de escrita predominante nessa história é de ela ser algo somente da exterioridade, ou seja, reduzida a um código a ser decifrado e transcrito e, por isso, a busca incessante por métodos de ensino cada vez mais eficientes e eficazes.

Como vimos, somente no final dos anos de 1970 que se iniciaram discussões teóricas acerca do ensino da linguagem escrita pautado na psicolinguística contemporânea e na teoria genética de Piaget, as quais propiciaram uma guinada nas reflexões em torno da aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, inicia-se um debate onde aprender a ler e a escrever supõe um domínio que vai muito além da dimensão percepto-motora, pois exige uma construção conceitual daquele que aprende. Nesta direção, encontramos Ferreiro e Teberosky como pesquisadoras ícones desta guinada, a qual passamos a tratar logo abaixo.

Diante desta importante guinada teórico-metodológica, a qual não defende um “novo” método de alfabetização, mas enfatiza os aspectos cognitivos da aprendizagem da leitura e da escrita, queremos ratificar que também não é a nossa intenção buscar métodos. Neste percurso, estamos buscando a construção de outra forma de analisar a escrita das crianças, a qual atente para a produção de cultura e de subjetividade, ou seja, compreender que a criança ao escrever diz de si também. Neste sentido, este trabalho tem a pretensão de construir uma perspectiva de escrita para o processo de alfabetização das crianças que mostre que ela revela a singularidade daquele que escreve.

2.2 A ESCRITA NA PSICOGÊNESE DA ESCRITA: EM BUSCA DE TEORIAS

Como mencionamos, as pesquisas sobre os níveis de conceitualização da escrita realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky marcaram o início de um debate diferenciado em torno do processo de alfabetização. Foi no início da década de 1980 que se tiveram outros elementos teóricos para contrapor a defesa da postura da busca pelo “melhor” método para alfabetizar. Essas reflexões teóricas colocaram em questão, mais uma vez, a pertinência da utilização dos métodos tradicionais de alfabetização para ensinar a ler e a escrever.

Considerando este contexto de debate iniciado há duas décadas, nos indagamos: - Em que a psicogênese da língua escrita contribuiu para superar a visão de que aprender a ler e a escrever não se reduz à aprendizagem de técnicas e para desmistificar a existência de um “melhor” método para alfabetizar? Como é concebida a escrita na teoria psicogenética? É com o intuito de responder a estas questões que tomamos por foco de estudo, principalmente, o livro *A Psicogênese da Língua Escrita* (1999).

Este livro apresenta a pesquisa experimental realizada pelas educadoras durante dois anos com crianças entre quatro e seis anos de idade. O objetivo das pesquisadoras foi o de analisar o processo, ou melhor, o caminho que as crianças percorrem para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui objeto de sua atenção e, portanto de seu conhecimento (p. 17). Toda a pesquisa realizada tomou por foco de análise o ponto de vista das crianças, ou seja, daquele que aprende. Pode-se perceber, desde já, a mudança de perspectiva de análise, pois se por muito tempo se investigou sob o ponto de vista de *como ensinar*, priorizando então a ação docente, essas autoras inauguram um outro foco de análise, qual seja, *o de como a criança aprende*, coletando dados sob a ótica das crianças. Assim, ao invés de estudar o melhor caminho para ensinar buscaram compreender qual o percurso que as crianças fazem ao se depararem diante de um enigma – o do funcionamento do sistema da Escrita – no caso o do sistema alfabético³³.

É importante dizer que a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita se originou na preocupação com o fracasso nos primeiros anos escolares, no contexto dos países da América Latina, bem como do processo seletivo que o sistema educacional adotado por esses países tem gerado. Já passadas mais de duas décadas e estas preocupações continuam atuais,

³³ Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram a pesquisa com crianças que falam e aprendem a escrever o espanhol. No entanto, seus resultados podem ser estendidos às crianças que aprendem a escrever a língua portuguesa. As autoras se surpreenderam com a progressão das hipóteses das crianças a respeito do sistema da escrita que tentavam compreender. Elas dizem que “[...] a progressão de hipóteses sobre a escrita reproduz algumas das etapas-chave da história da evolução da mesma (escrita) na humanidade, apesar de que nossas crianças estejam expostas a um único sistema de escrita” (p. 293).

pois são elas também que nos motivam a desenvolver a presente pesquisa. Todo nosso esforço está em construir uma abordagem da Escrita que supere a forte crença e apego em uma concepção que a reduz a técnica. Queremos explicitar a relevância de analisarmos a dimensão subjetiva que a relação com a escrita supõe.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que em relação à aprendizagem da escrita todos os métodos concordam que:

[...] inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som. (p.22)

A constatação das autoras não se distancia daquelas que vimos no item anterior deste capítulo, pois sejam os métodos sintéticos, analíticos ou mistos, todos partem de um ponto perceptivo para a aprendizagem da leitura e da escrita, ora visual, ora auditiva, mas não consideram aspectos fundamentais, os quais dizem da capacidade cognitiva e da competência lingüística que as crianças já têm e, muito menos da expressão da subjetividade daquele que escreve.

As autoras argentinas destacam a importância de considerar a competência lingüística da criança e sua capacidade cognoscitiva na aprendizagem da leitura e da escrita. Estes são os aspectos principais que elas tomam por referência para investigar o percurso que as crianças realizam para compreender a natureza do sistema alfabético e que sustentam suas interpretações analíticas na investigação. Percebe-se, então, a guinada de uma visão mecanicista e, portanto, técnica da aprendizagem da leitura e da escrita, defendida pela tradição dos métodos de alfabetização rumo a uma concepção de que ler e escrever são aprendizagens de um objeto cultural que precisa ser compreendido e (re)significado por todos aqueles que o aprendem. Por esta razão é uma aprendizagem também conceitual e, por isso, o sujeito passa a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem.

É importante dizer que a escrita é concebida nesta visão como uma construção cultural de um sistema de representação da linguagem escrita, quer dizer, como objeto cultural que traduz o percurso que a humanidade realizou no que diz respeito a sua relação com a

natureza, com as coisas e entre si³⁴.

Segundo as autoras a psicolinguística contemporânea superou o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem, a qual acreditava que a criança aprendia a linguagem oral por meio da pura imitação e reforço dos sons vocálicos que correspondiam a determinadas palavras que faziam parte do seu meio social. Atualmente há uma compreensão radicalmente oposta do papel da criança no processo de aquisição da linguagem, e as autoras partem de uma concepção ativa daquele que aprende e encontram nos trabalhos do filósofo e lingüista americano Noam Chomsky (1974,1976) respaldo em sua teoria lingüística na gramática generativa³⁵, para compreender a aquisição da linguagem oral e, mais precisamente da construção das regras sintáticas das orações. Elas estendem esta teoria lingüística para analisar a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, defendem que ao invés de uma visão de que a criança precisa de reforço do meio social para aprender a falar:

[...] aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê do meio. (FERREIRO; TEBEROSKY, p. 24)

Nesta perspectiva lingüística, muitos dos “erros” cometidos pelas crianças pequenas em relação, por exemplo, aos verbos irregulares, na verdade são erros construtivos que demonstram as suas inúmeras tentativas em encontrar regularidades na linguagem oral e de construir sua própria gramática.

³⁴ Jean (2002) diz sobre a invenção da escrita que: “Existem, há dezenas de milhares de anos inúmeros meios de transmitir mensagens através de desenhos, sinais, imagens. Entretanto, a escrita propriamente dita, só começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos e símbolos, por meio dos quais seus usuários puderam materializar e fixar claramente tudo o que pensavam, sentiam e sabiam expressar” (p. 12). Segundo este autor, a escrita teve um *nascimento humilde*. E baseado nos estudos de Etiemble (1978), Jean faz suas as palavras dele “Embora os homens nasçam e morra há um milhão de anos, só passaram a escrever há seis mil anos” (p. 11). Estas idéias mostram que a escrita que conhecemos hoje atravessou séculos até chegar ao conjunto de caracteres que de acordo com seu sistema expressam e registram idéias e emoções.

³⁵ Chomsky (1976) defende a tese de que o ser humano ao nascer traz consigo uma competência lingüística inata e, por isso, sua teoria se caracteriza por ser de natureza mentalista, uma vez que se ocupa da dimensão psicológica da linguagem e – sobretudo - com a aquisição da linguagem oral das crianças através do modelo de “princípios e parâmetros”. Este modelo defende que todo humano nasce com os princípios que são os mecanismos da linguagem e a seguir adquire os parâmetros da língua da comunidade da qual fazemos parte.

Juntamente a esta teoria da aquisição da linguagem, as autoras tomaram por base a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget para analisar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, afirmam que a aprendizagem da lectoescrita supõe uma apropriação do conhecimento e não aprendizagem de uma técnica. Para explicar o que significa o processo de apropriação as autoras dizem:

[...] Com tudo o que esta apropriação significa, aqui (neste estudo) como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um processo ativo de *reconstrução* [grifo das autoras] por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu *modo de produção* [grifo das autoras], quer dizer, quando o reconstituiu internamente (FERREIRO, TEBEROSKY, p. 289)

Neste sentido, a escrita nas idéias acima referidas assume outra perspectiva, qual seja, a de ser um objeto cultural e de conhecimento que exige a apropriação pelo sujeito que aprende. Esta compreensão vai implicar diretamente a postura da professora-alfabetizadora e a forma como ela pensa e organiza o seu cotidiano de ensino. Pensar o processo de alfabetização pautado neste referencial teórico exige que a própria profissional construa uma proposta didático-pedagógica orientada pelas idéias expressas na pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Em lugar de adotar um método prescrito por meio de determinados procedimentos de ensino, a psicogênese supõe que a educadora, ao exercer uma função intelectual como a sua e, sendo também ela um sujeito inteligente, construa seu próprio método de alfabetizar tomando estas e outras referências teóricas para balizar o caminho a ser percorrido para ensinar a ler e a escrever.

No meu ponto de vista, a psicogênese da escrita explícita de forma enfática que:

- a) aprender a ler e a escrever não se reduz à aprendizagem de uma técnica exterior a ser adquirida;
- b) a aprendizagem da leitura e da escrita, embora implique processos diferentes, não podem ser trabalhadas separadamente, pois a criança só pode ser considerada com domínio da linguagem escrita se ela produz e lê;
- c) o ensino da leitura e da escrita implica ensinar a linguagem escrita e não apenas seu aspecto gráfico como letras, palavras e frases descoladas de suas significações, porque o que pode garantir a apropriação deste conhecimento cultural é a vivência da expressão dos sentidos e das significações que esta linguagem particular possibilita;

- d) a criança, ao chegar ao ensino formal, já realizou a aprendizagem de inúmeras linguagens, sendo que a mais explícita de todas, é o domínio da linguagem oral. Isso significa que ela já tem um competência lingüística inquestionável, o que facilita a sua relação com a linguagem escrita;
- e) muitas escolas não têm desempenhado o seu papel, pois grande parcela das crianças que chegam a frequentá-la não tem sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita;
- f) finalmente, as professoras-alfabetizadoras precisam, ao invés de buscar um melhor método, ir ao encontro³⁶ de referenciais sobre as diversas temáticas que envolvem este processo complexo que é a alfabetização. Isto para que possam ter subsídios que sustentem um caminho que gere aprendizagem às crianças. Acredito que a psicogênese da língua escrita é uma significativa contribuição para isto.

Como foram visto, os resultados da pesquisa que geraram o livro da psicogênese da escrita marcou a guinada das discussões acerca da alfabetização e mostrou, por meio das investigações, como a criança faz o percurso da compreensão da linguagem escrita por meio dos níveis diferenciados de conceitualização. Neste trabalho, percebe-se que a criança e a escrita ocupam a cena principal da investigação, diferentemente das discussões sobre os métodos de alfabetização que priorizam o ensino da leitura, ou melhor, da decifração dos sinais gráficos da escrita. Como as autoras mesmas afirmam, não podemos separar o ensino destas duas aprendizagens, porque estão intrinsecamente relacionadas.

Foi na pesquisa sobre a psicogênese da escrita que encontramos o percurso da construção da escrita pelas crianças como foco principal. Isto deu relevância à escrita, diferentemente do que a história da alfabetização até então registrava. Por meio do viés teórico-metodológico adotado pelas pesquisadoras, comprovaram cientificamente que a escrita não se reduz a uma técnica, porque sua aprendizagem implica também uma aprendizagem conceitual que exige um papel ativo do sujeito, concebido em sua dimensão cognitiva e lingüística.

³⁶ Não desconsideramos as atuais condições de trabalho da maioria das professoras-alfabetizadoras para realizar processos de formação continuada. No entanto, pensamos que diante das possibilidades que se apresentam devem ter por ocupação a busca em compreender as temáticas que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como, o domínio dos conhecimentos das diversas áreas a serem trabalhados nos anos iniciais da escolarização.

No entanto, cabe registrar que estamos neste estudo construindo uma abordagem de escrita diferente da realizada por Ferreiro e Teberosky. Buscamos sustentar uma perspectiva de escrita que, além da dimensão cognitivo e lingüístico, a considere como sendo *algo que diz daquele que escreve*, isto é, que diz da singularidade e da cultura daquele que escreve. Neste sentido, temos buscado campos que nos auxiliem na sustentação da idéia de que a criança ao escrever fala de si e de seu contexto e, ao mesmo tempo, produz a si e a cultura³⁷.

Como mencionamos no debate sobre a alfabetização, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky provocam inúmeras inquietações entre as professoras-alfabetizadoras, uma vez que a teoria piagetiana tomada por base de sustentação coloca em evidência o papel ativo de um sujeito epistêmico. Neste sentido, ela vai indicar mudanças no papel da educadora, a qual precisa construir seu próprio método, desmistificando a incessante busca por um método “melhor”.

No meu ponto de vista, o que causa mais insegurança nas professoras-alfabetizadoras em considerar este referencial para alfabetizar é, principalmente, o fato de que ele orienta para outra postura diante da atividade profissional, qual seja, de ela mesmo produzir e implementar sua proposta a partir de idéias teóricas e metodológicas. Isto a coloca num lugar de “produção” de seu fazer prático e, ao adotar esta perspectiva profissional, significa assumir todas as dúvidas, conflitos, fracassos e sucessos do processo de alfabetização, o que vai colocá-las em maior evidência ainda³⁸ no contexto escolar.

Em meio a estas discussões desencadeadas pela produção das pesquisadoras argentinas, surge também entre os questionamentos aqueles da pertinência de se tomar por referência, tanto para pensar o desenvolvimento como para conceber a aprendizagem escolar, o interacionismo de Piaget ou, se se devem seguir os ensinamentos de Vygotsky, uma vez que é enfatizado que Luria já teria realizado pesquisa semelhante sobre a pré-história da escrita infantil. Neste sentido é que alguns educadores, às vezes, aproximam estes experimentos com

³⁷ Sobre a escrita como produção de cultura será o tema aprofundado no próximo capítulo. No capítulo IV deste trabalho se tratará da escrita no entre-lugares da enunciação e do enunciado enfocando a produção de subjetividade e da singularidade daquele que escreve.

³⁸ Dias (2002) constata em seu estudo sobre a constituição do processo identitário da professora-alfabetizadora que “o mito existente em torno do papel de alfabetizar, muitas vezes é reforçado pelos cursos de formação. Este mito aparece por meio das formas como o currículo trata a aprendizagem da língua materna, pela ausência de práticas em classes de alfabetização e, por outro lado, pela importância dada ao trabalho nessas classes, enfatizada pelos professores em seus discursos. Além disso, o mito da alfabetização se deve também pela forma que é tratada pelas políticas públicas e pelas instituições internacionais que depositam grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento socioeconômico no sucesso da alfabetização. Todos estes aspectos interferem na (re)construção da identidade da professora-alfabetizadora, bem como, no mito da alfabetização” (p. 188-189). Estes elementos sociais dão evidência ao trabalho da professora-alfabetizadora porque elas não devem falhar em sua tarefa de alfabetizar, o que causa, na maioria das vezes, o medo em assumir tal compromisso.

os resultados encontrados pela pesquisa sobre a construção psicogenética da escrita, não considerando ela, então, uma novidade para a área. É sobre estas questões que trataremos no item a seguir.

2.3 A ESCRITA NA VISÃO SÓCIO-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY: EM BUSCA DE TEORIAS

Historicamente no meio acadêmico, mais especificamente nos cursos de licenciatura e no espaço escolar, Piaget e Vygotsky têm sido os protagonistas ao se abordar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. No debate sobre o processo de alfabetização, eles também ocupam a cena. Nossa intenção aqui não é a de defender um ou outro autor, nem mesmo encontrar os pontos de convergências e divergências³⁹, mas de trazer algumas das diretrizes do pensamento de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, como fizemos no item anterior ao discutir a psicogênese da escrita com Piaget, para mostrar como elas são concebidas pelo próprio psicólogo russo e sua equipe. Cabe dizer que, em função do tema desta pesquisa, focalizamos o trabalho de Luria a respeito da pré-história da escrita infantil, analisando a sua concepção de escrita, bem como as possíveis aproximações ou não com as principais questões que orientaram a pesquisa sobre o percurso desenvolvido pelas crianças para compreender o funcionamento do sistema alfabético, realizada por Ferreiro e Teberosky (1999).

Na obra de Vygotsky e sua equipe encontramos muitas contribuições para a educação. Eles tomam por pressuposto de trabalho que o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Neste sentido, toda a obra é marcada pela relevância da dimensão social no desenvolvimento psicológico do sujeito e, por decorrência todos os conceitos fundamentais desta teoria são desenvolvidos a partir disso. Citamos alguns conceitos considerados fundamentais, tais como: mediação simbólica, pensamento e linguagem, desenvolvimento e aprendizagem e, o biológico e o cultural.

Como não temos a pretensão de analisar e de tomar por referência teórica a obra de Vygotsky nesta pesquisa, mas apenas visualizar algumas das concepções que aparecem de forma intensa nos debates acerca da alfabetização, trataremos de alguns dos conceitos

³⁹ Múltiplas são as divergências e aproximações entre as teorias de Piaget e Vygotsky. No entanto, não temos o propósito de discuti-las aqui, pois trouxemos os dois teóricos ao debate pelo fato de fundamentarem os estudos da Psicogênese da Língua Escrita; do Letramento e de Luria (discípulo de Vygotsky) ter um importante trabalho sobre a pré-história da escrita infantil.

expressos, particularmente no livro *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (1998), onde encontramos reunidos textos importantes das pesquisas desenvolvidas por ele e seus colaboradores. Dentre eles, destacamos primeiro aquele que enfoca a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na idade escolar de Vygotsky e, em seguida, aquele que mostra o desenvolvimento da escrita na criança pesquisado por Luria.

No referido texto, Vygotsky (1998) faz um rápido panorama das principais linhas de pensamento que tratam da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Mostra três categorias principais: a) aquela que parte do pressuposto da independência entre estes dois processos, quer dizer, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança; b) aquela que afirma que, ao contrário da primeira, a aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, de que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem, corresponda uma etapa do desenvolvimento e c) aquela que tenta conciliar os extremos dos dois pontos de vista anteriores trazendo um aspecto importante, qual seja, uma ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança (p. 103-109).

No entanto, Vygotsky abandona estas três teorias e propõe uma “nova e melhor solução” (grifo da autora) ao problema da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ele toma como ponto de partida que: “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (p. 10), argumentando que ela não chega à instituição de ensino começando num vácuo de desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem escolar se diferencia do não-escolar pela sua sistematicidade, mas ninguém pode negar que as crianças chegam à escola com várias aprendizagens já realizadas, dentre elas, o autor destaca a oralidade, um conjunto de informações dadas pelos adultos, hábitos, etc. Neste sentido “a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (p. 110).

Para compreender as características da inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar, o autor analisa a teoria da área do desenvolvimento potencial. Para ele é indiscutível a necessidade de se considerar para a aprendizagem o nível de desenvolvimento da criança, a qual é determinada pelo menos por dois níveis: o desenvolvimento efetivo e a capacidade potencial. O primeiro refere-se às atividades que as crianças conseguem realizar sem o auxílio dos adultos e, a segunda, embora realize tais tarefas necessita do auxílio da imitação da atividade coletiva guiada pelos adultos.

Assim, o autor diz que “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (p. 112). Vygotsky desenvolve a sua teoria a respeito da existência de uma zona de desenvolvimento proximal onde atuariam os educadores, pois para este autor: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (p. 114)

Segundo Vygotsky o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores (ações voluntárias) na criança, próprias do humano, acontece num processo único. Segundo ele,

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais. Como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (p. 114)

A concepção do autor demonstra a relevância da dimensão social, pois ele acredita que as atividades sociais são colocadas em primeiro lugar, ou seja, o desenvolvimento psicológico acontece da dimensão social para o individual, o que qualifica sua teoria como sócio-histórica. Outro elemento importante é o desenvolvimento da linguagem, pois nesta linha de pensamento ela se origina em primeiro lugar como meio de comunicação e depois se converte em linguagem interna, a qual fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Neste aspecto da linguagem e do pensamento, Vygotsky concorda com a visão de Piaget. Ele diz: “Cremos facilmente na palavra – diz Piaget – mas só no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento”. Assim, a linguagem interna e o pensamento nascem do complexo de inter-relações das crianças com as pessoas e são elas que originam os processos volitivos na criança.

A partir desta visão de linguagem e pensamento com a qual assume importância as inter-relações pessoais, Vygotsky defende que:

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (p. 115)

Percebe-se, nesta definição, que todo o desenvolvimento psicológico da criança está estritamente ligado às aprendizagens que as crianças realizam por meio das atividades

sociais. Neste arcabouço teórico, a aprendizagem é concebida como fonte de desenvolvimento – zona de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1998).

Ainda neste texto, Vygotsky vai marcar a diferença da aprendizagem de habilidades como andar de bicicleta ou aprender a escrever à máquina de outras aprendizagens como aprender a falar e a escrever. Ele deixa claro que o processo da aprendizagem da escrita “ativa uma fase desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e [...] o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança”. (VYGOTSKY, 1998, p. 116)

A partir dessa visão sobre a aprendizagem da Escrita, pode-se acreditar que Vygotsky não a concebia como sendo apenas uma técnica, pois defendia que esta aprendizagem se diferencia da que exige apenas habilidades e hábitos, na medida em que ela interfere no desenvolvimento psicointelectual das pessoas: quer dizer, o sujeito vai alterar o seu modo de pensar sobre as coisas no mundo. Na equipe dele foi Luria – texto de 1929 – quem se dedicou a pesquisar sobre a história da pré-escrita das crianças. E encontramos no referido livro um texto onde o autor mostra os seus experimentos realizados com crianças entre três e seis anos de idade.

Luria defende que a escrita é uma técnica complexa e, até chegar à escola, a criança faz um percurso muito importante de aprendizagens de técnicas, adjetivada por ele, como primitivas que preparam o caminho para ela aprender o conceito e a técnica da Escrita (p. 143-144). Assim, seria importante conhecer as técnicas primitivas utilizadas pelas crianças neste período da pré-história da escrita infantil, pois isso poderá ser um auxílio importante aos professores.

Para este autor, “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (p. 144). Para escrever, a criança precisa de uma condição fundamental que é o uso de um signo funcional auxiliar, como por exemplo, uma mancha ou um ponto. Assim, no percurso da aprendizagem da Escrita, a criança vai substituindo uma técnica por outra, mas não significa que a escrita se desenvolve em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. “O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo da escrita0.” (p. 180)

Nestes experimentos, ele descreve, por meio dos extratos das sessões realizadas com as crianças, que elas fazem um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. No primeiro estágio da escrita, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas apenas a imitação do formato da escrita dos adultos que não tem significado funcional;

mais tarde se desenvolve um processo de diferenciação onde o símbolo – e sua distribuição no espaço do papel – adquire significado funcional; quando a criança começa a identificar as letras isoladamente, faz suas formas externas e faz marcas particulares.

Na visão de Luria, neste estágio de desenvolvimento a criança não compreende como funciona a Escrita, sua relação é apenas externa, ou seja, com a forma da Escrita. Ela já compreende que pode usar símbolos para escrever, mas não entende ainda como se faz e por isso começa usar o desenho para representar, pois descobriu a natureza instrumental da Escrita. A pictografia serve como signo de mediação para representar um determinado conteúdo, e não como forma individual de expressão. O autor diz que o período da escrita por imagens se desenvolve plenamente na criança ao atingir a idade de cinco e seis anos, quando começa ceder lugar para a escrita alfabética simbólica aprendida na escola. (p. 173-181)

Na primeira fase da escrita simbólica, a criança começa novamente numa fase não diferenciada pela qual já passara muito antes, na ocasião em que fazia apenas marcas aleatórias. Assim, neste primeiro momento da escrita simbólica não significa necessariamente que ela compreenda o processo dela, mas ela já cria seus próprios signos para registrar e representar coisas que considera difícil de desenhar, isso não acontecia na fase mencionada. A partir desta compreensão a criança apresenta condições de aprender o sistema da escrita culturalmente elaborada. Luria (1929) enfatiza que este desenvolvimento vai depender muito do contexto social em que a criança vive, podendo inclusive não passar de forma igual em todos os momentos, pois vai depender das experiências de escrita dos adultos que a rodeiam.

Impossível, depois de estudar estes experimentos de Luria, não fazer alusão às pesquisas de Emília e Teberosky, pois, como mencionamos, é comum no debate da alfabetização encontrar argumentos que defendem que esta investigação sobre a escrita infantil já havia sido realizada há algumas décadas, sob outra base teórica, qual seja, a base vygotskyana. Neste sentido, fomos buscar mais respaldo a respeito das divergências e convergências entre estes trabalhos. Faremos neste texto referência a algumas delas, pois não temos o objetivo de fazer paralelos entre os autores, já que o interesse aqui se concentra em visualizar as concepções sobre a Escrita que têm pautado as discussões em torno da alfabetização.

Sobre os experimentos de Luria, Ferreiro (1996) diz sobre o conhecimento tardio das pesquisas deste psicólogo lamentando não ter tido contato durante a sua pesquisa. A perspectiva teórica de Luria é a mesma de Vygotsky, uma vez que fazia parte de sua equipe, por esta razão é que em alguns momentos do texto ele ocupará a cena.

Ferreiro ressalta a pertinência de muitas idéias de Vygotsky e as aproxima de algumas que defende, como por exemplo, a concepção dele sobre o ensino da Escrita trabalhada num texto no qual ele disserta sobre os experimentos de Luria. Vygotsky, diz que “[...] deve-se ensinar às crianças a língua escrita, não só a escrita de letras” (VYGOTSKY, *apud* FERREIRO, 1996, p. 119). Esta visão sobre ensinar a linguagem escrita é uma das teses mais presentes nos trabalho de Ferreiro, pois ela insiste que não é pelo ensino do traçado das formas das letras e de sílabas desprovidas de significados, que levarão as crianças a se expressarem pela escrita. Além dessa idéia, os dois autores (Ferreiro e Luria) acreditam que a história da escrita na criança acontece muito antes de ela chegar à escola, pois ela tenta compreender o seu funcionamento desde muito cedo. No entanto, a pesquisadora argentina ressalta que as questões que orientam a sua investigação e a de Luria são muito diferentes e, mais ainda, quando se trata da concepção de Escrita. O pesquisador russo a concebe somente sob a ótica instrumental na medida em que afirma que ele [...] é uma técnica sociocultural importantíssima que, depois de aprendida, afeta as funções psíquicas superiores (LURIA *apud* FERREIRO, p. 152).

Neste sentido, Ferreiro diz que Luria se pergunta sobre como as crianças se apropriam desta técnica criada pela humanidade para cumprir duas funções principais: a função mnemônica e a comunicativa. Para ela como as crianças pequenas não têm ainda a capacidade para cumprir com a função comunicativa por meio da escrita, Luria estuda principalmente a função mnemônica deste período do desenvolvimento infantil. Ela ressalta que todo o experimento realizado por Luria toma por foco o ponto de vista do adulto, quer dizer, ele não “trata de identificar que funções a escrita poderia cumprir do ponto de vista de um sujeito em desenvolvimento”. Assim, as observações de Luria são de que:

[...] como a criança assume as funções que o adulto atribui à escrita Em outros termos, como ela chega a utilizar apropriadamente a escrita, em contextos onde também os adultos a utilizariam para garantir uma recordação exata de uma enunciação lingüisticamente codificada. O funcional, portanto, está subordinado à idéia instrumental da escrita. (FERREIRO, 1996, p. 153)

A partir desta leitura do trabalho de Luria, Ferreiro pontua a diferença de enfoque de sua pesquisa, pois ela não toma a Escrita como técnica, mas “[...] como objeto, como um modo particular de existência no contexto sociocultural. Quer saber que tipo de objeto é a escrita para uma criança em desenvolvimento” (p. 153). Desse modo, ela não atribui à escrita uma visão instrumental ou técnica *a priori*, uma vez que pretendeu investigar o ponto de vista

das crianças sobre este objeto, o qual se coloca inicialmente como um enigma a ser compreendido por elas.

A autora argentina considera fundamental apontar o fato de Luria tomar uma perspectiva evolucionista histórica da Escrita, tendência dominante em sua época – e até há bem pouco tempo – para analisar o desenvolvimento da escrita das crianças. Nesta linha, acredita-se que toda criança faz um idêntico caminho de substituição que podemos sintetizar: de um rabisco não-diferenciado a um signo diferenciado; de linhas e rabiscos diferenciados a figuras e imagens e, por fim estas são substituídas por signos. Nesta seqüência de substituição “[...] está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (LURIA *apud* FERREIRO, p. 154).

Para Ferreiro, a idéia de substituição, na aprendizagem da Escrita, é oposta à perspectiva de construção defendida por Piaget, a qual sustenta sua investigação. A idéia de substituição significa que a criança perde ou descarta as etapas vividas anteriormente; a de construção, pelo contrário, parte do princípio de que a fase do momento assimilou todas as anteriores.

A autora reconhece também que está muito marcada pelas referências da história da escrita, mesmo tendo escrito cinquenta anos depois de Luria. A partir desta visão evolucionista, pode-se afirmar, sinteticamente, que a Escrita “[...] vai da pictografia à fonetização; esta última é iniciada por procedimento de ‘rébus’ [grifo da autora], passa por sistemas silábicos e culmina no sistema alfabético” (p. 158). Em sua análise, ela e Teberosky estavam muito influenciadas pelos trabalhos de Gelb, especialmente, pela importância que este atribui às Escritas silábicas na reconstrução da história do alfabeto. No entanto, a idéia não é de que as crianças fazem uma “recapitulação” da história cultural, mas do ponto de vista cognitivo, as crianças fazem esse percurso para ter acesso a uma tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem (p. 158-159).

De uma maneira geral, podemos dizer que as análises desenvolvidas por Ferreiro neste texto são importantes por dois motivos. O primeiro porque ela marca as aproximações e as diferenças teórico-metodológicas entre os trabalhos; o segundo, pela defesa que faz de que não se trata de optar por um *ou* outro autor, pois isso seria profundamente anticientífico. Em sua visão, é necessário considerar as épocas históricas em que foram realizados os trabalhos e não pressupor uma aplicação das teorias à prática pedagógica, o que seria uma simplificação dessa complexa relação.

Neste sentido, penso que precisamos persistir na defesa de que as professoras-

alfabetizadoras precisam conhecer diferentes referenciais que permitam construir subsídios para suas análises das situações do cotidiano da sala de aula e que as orientem para a construção de um caminho metodológico para trabalhar a aprendizagem da língua escrita. Dessa maneira, temos que contrapor posições que defendem que os educadores precisam fazer opções teóricas radicais, muitas vezes, sem ter conhecimento das diferentes vertentes teóricas sobre determinado tema.

De uma maneira geral, podemos dizer que Vygotsky defende – de forma contundente – o papel da cultura na constituição da psique humana e os demais conceitos (mediação simbólica, desenvolvimento, aprendizagem...) fundantes de sua teoria foram elaborados em decorrência desta idéia. Neste sentido, pesquisadores afirmam que Vygotsky teria dado ênfase ao meio social na constituição psicológica, e Piaget teria dado maior relevância ao papel do sujeito neste processo. Esta discussão no meio educacional permanece ocasionando dois grupos: aqueles que acreditam que os dois autores convergem em vários pontos e aqueles que defendem que, em escolhendo um autor, se está necessariamente descartando o outro.

Neste percurso, para o qual trouxemos algumas das idéias de Vygotsky e sua equipe, podemos concluir que a Escrita é concebida e caracterizada, principalmente, em sua dimensão instrumental e técnica. No entanto, Luria reconhece também que a sua aprendizagem se diferencia das demais aprendizagens por modificar as funções psíquicas superiores. Isso lhe dá uma diferenciação, quer dizer, aprender a escrever significa modificar o modo de pensar no mundo. Esta discussão acerca das diferenças entre as pessoas que dominam a Escrita, e as que não tiveram acesso a este objeto cultural, apareceu – de forma mais enfatizada ainda aqui no Brasil – no início dos anos noventa quando os estudos sobre o fenômeno do letramento, embora estejam colocados como campo de pesquisa separado dos da alfabetização, são inseridos no debate sobre o ensino da leitura e da escrita. Estes estudos sobre as práticas de letramento enfocam os usos da Escrita e da leitura e, ao mesmo tempo, o impacto social desses na sociedade e na vida das pessoas.

Assim, traremos, em seguida, para compor o capítulo das faces da Escrita na cena alfabetização o debate sobre a perspectiva do letramento. Cabe ressaltar, que acreditamos que há pelo menos duas décadas o sentido desta discussão já faz parte dos estudos da alfabetização, mesmo sem a utilização do termo. A discussão desta temática também compõe o que nos propomos construir no início deste capítulo – uma “paisagem” do debate atual sobre a alfabetização nos anos iniciais da escolarização.

2.4 A ESCRITA NO LETRAMENTO: EM BUSCA DA PRÁTICA SOCIAL

Como mencionamos em alguns momentos deste capítulo, o debate acerca do conceito de letramento torna-se demarcado no meio acadêmico brasileiro no início da década de noventa⁴⁰ do séc. XX, quando se passa a estudar – de forma mais focalizada – os usos da Escrita e seu impacto social, tema este colocado separadamente dos estudos da alfabetização. As pesquisas na área da alfabetização são consideradas, por alguns autores como Kleiman (1995), trabalhos que dão enfoques apenas às competências individuais nos usos e nas práticas da Escrita. Assim, em contraposição, estariam esses estudos sobre o fenômeno do letramento, os quais vêm assumindo uma abordagem social por acreditar que este se dá nas condições do contexto em que os grupos sociais vivem. Cabe indagar então: - Será que todas as pesquisas realizadas em torno da temática da alfabetização, a partir da década de setenta no Brasil, não consideraram o contexto em que o processo de alfabetização acontece?

As discussões acerca do fenômeno do letramento estão presentes no debate da alfabetização desde o momento em que se colocou sob questionamento à busca pelos tradicionais métodos de alfabetização. Neste percurso, por compreender a complexidade do aprender a ler e a escrever, passou-se a fazer investigações sobre a capacidade de linguagem, sobre a inteligência daquele que aprende ocasionando um redimensionamento, pelo menos teórico, do papel da professora-alfabetizadora e do aluno em sala de aula.

O debate em torno de como se aprende, se ensina e se produz conhecimento é marcado pela orientação de um novo paradigma à educação que também influenciou os estudos do campo da alfabetização. Foi a partir da segunda metade do séc. XX que ganha maior evidência o questionamento em torno do papel da escola no final do milênio e do modelo de ciência da Modernidade⁴¹ presente em todas as instituições de ensino.

⁴⁰ Cabe registrar que o termo *letramento* foi utilizado pela primeira vez no Brasil em 1986 vez por KATO, Mary no Livro *No Mundo da Escrita*, São Paulo: Ática, 1986, mas ganhou maior evidência, em nosso país, no início da década de noventa.

⁴¹ A modernidade, compreendida aqui como o momento histórico que provocou transformações profundas na visão de mundo do período medieval e, por decorrência, na concepção de ciência. O filósofo CAPRA (1982) diz que “antes de 1500, a visão de mundo dominante na Europa, assim como na maioria das civilizações, era orgânica [...] A perspectiva medieval mudou radicalmente nos séc. XVI e XVII. A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo, como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna [...] A partir de Bacon, o objetivo da ciência passou a ser aquele conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza e, hoje, a ciência e a tecnologia buscam fins profundamente antiecológicos” (p. 49-51) Entretanto, como mencionamos anteriormente neste capítulo, estamos vivendo uma efervescente discussão filosófica sobre o que seja ciência colocando em alerta as consequências da fragmentação do conhecimento para o campo da educação, bem como, às demais áreas do conhecimento. Além disso, os riscos que o desenvolvimento desenfreado da ciência e da tecnologia está causando ao planeta.

É unanimidade nas discussões atuais entre os educadores brasileiros que a escola precisa ser revisitada em seu papel por algumas razões, como: o alto índice de reprovação e evasão nos anos iniciais da escolarização; a frágil formação de grande parcela dos alunos que finalizam o Ensino Fundamental (dificuldades na leitura e na escrita) sendo considerados com baixo nível de alfabetismo⁴²; a seleção que o sistema de ensino tem ocasionado entre aqueles que iniciam a escolarização e aqueles que conseguem completar o Ensino Médio. Além destes elementos resultantes da prática escolar e da sua tradicional estrutura curricular organizativa, temos ainda a realidade da revolução tecnológica da informática que disponibiliza informações de forma rápida e atraente às crianças e aos jovens. Esta situação também coloca em relevo a importância de ser revisto e redefinido o papel da escola na sociedade atual.

Podemos afirmar que nos últimos séculos o grande desafio para a educação brasileira foi a democratização da escola, no sentido de oferecer acesso à escolarização a um número cada vez maior de crianças. Neste momento, o que se impõe à escola é a permanência dos alunos no sistema de ensino e a melhoria da qualidade do ensino⁴³. Se com o evento da modernidade, aqui em nosso país, se buscou acesso, hoje se quer qualidade, uma vez que a escola, além de não ser mais o espaço privilegiado da informação precisa, neste momento, ensinar o aluno a aprender. Melhor dizendo, ela precisa se constituir num espaço sistemático de produção de conhecimentos onde as crianças e os adolescentes possam encontrar nela a possibilidade de elaboração das informações em conhecimentos, os quais permitam o sujeito

⁴² É importante registrar que RIBEIRO (2004) organiza um livro onde tem várias reflexões a partir do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) de 2001. O INAF é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa. Nestas pesquisas são coletados dados fora do contexto da escola, ou seja, se busca em outros espaços um levantamento, por meio de uma representação da população brasileira de quinze a sessenta e quatro anos, sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática. Neste trabalho, diferentemente, de outras pesquisas, toma-se por referência uma concepção de alfabetizado e analfabeto, a qual supera a visão de ser um estado definitivo em relação as práticas de leitura e escrita, mas mostra que este domínio é processo e, por isso, há variações e níveis diferenciados de alfabetismo. Assim, foi utilizada a classificação analfabetismo – no sentido tradicional - e definido três níveis de alfabetismo (1, 2 e 3) para analisar as habilidades em relação a leitura e a escrita. O nível 1 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações, explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado, como por exemplo, identificar títulos de revistas, anúncios, etc.; o nível 2 corresponde àquelas pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos e, por fim o nível 3 de alfabetismo corresponde à capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com as condições estabelecidas. (p. 17-18)

⁴³ O Presidente Luis Inácio Lula da Silva no dia 06 de fevereiro de 2006, em solenidade no auditório do Ministério da Educação (MEC), em Brasília, sancionou dois projetos leis aprovados pelo Congresso Nacional, o que institui o Ensino Fundamental (EF) de nove anos e o que concede bolsas de estudo e pesquisa a professores da Educação Básica. A partir deste momento, aqui no Brasil as crianças ingressarão no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e os professores terão, a princípio, melhor possibilidade de formação continuada. (Matéria do Jornal *Correio do Povo* – RS, do dia 07/02/06).

se situar e compreender, cada dez mais e melhor, o mundo do qual fazem parte⁴⁴.

O domínio da Escrita e seus usos se constituem em conhecimentos fundamentais para o nosso tempo, pois desde a modernidade a idéia de progresso e desenvolvimento social esteve atrelada ao seu conhecimento. Como mencionamos, embora estejamos vivendo profundas transformações culturais em função da revolução informática, a escrita continua sendo um conhecimento indispensável para a aprendizagem humana, pois ela ainda é o sistema simbólico principal das mediações das aprendizagens, inclusive para o acesso a essas tecnologias, as quais se constituem, em novos recursos para aprender.

Voltamos às reflexões sobre o impacto social dos usos da Escrita. Enfatizamos novamente que elas são anteriores à década de noventa nas pesquisas daqueles que se ocupam da temática da alfabetização. Entretanto, é impossível negar que aqui no Brasil esses estudos sobre o fenômeno do letramento – enquanto campo de investigação – surgem no início da década de 1990. Percebe-se que eles partem de uma visão fundamentalmente sócio-histórica de homem e de sociedade, o que discutimos no item anterior, uma vez que as diretrizes do pensamento que o perpassa a tomam por orientação para analisar os diversos usos e práticas de letramento.

⁴⁴ Como dissemos, a escola historicamente tem sido responsável pelo acesso formal ao mundo da linguagem escrita. No entanto, é sabido também que em várias práticas sociais de letramento as pessoas podem elevar o seu nível de alfabetismo, ou seja, as práticas domésticas, o lazer, o trabalho, a religião, a participação social e política, etc. muitas vezes, possibilitam mudanças em relação as habilidades da escrita e da leitura, foi o que mostrou a pesquisa do referido INAF 2001. Neste sentido, no Livro, *Letramento no Brasil* encontramos, dentre os diversos textos que refletem sobre esses dados do INAF 2001, o das autoras OLIVEIRA e VÓVIO (2004) que fazem uma discussão enfocando a questão da homogeneidade e heterogeneidade entre sujeitos pertencentes a grupos de diferentes níveis de alfabetismo. Elas mostram que “[...] para a maior parte dos sujeitos, a escolaridade mais elevada, fortemente associada a indicadores de sua situação social atual e de sua situação de origem, notadamente o nível de escolaridade de seus pais, favoreça maior imersão em atividades mais qualificadas no mundo do trabalho. A experiência no cotidiano do trabalho, associada à escolarização anterior, poderia então, contribuir para o desenvolvimento das capacidades letradas medidas pelo teste” (p. 159). Entretanto, as autoras analisam relações inesperadas onde há baixa escolaridade dos sujeitos e seus familiares e, mesmo assim, apresentam alto índice de alfabetismo; também ao contrário, sujeitos com alta escolaridade com baixo alfabetismo. É interessante apontar, também, que o fato de terem um baixo ou alto nível de alfabetismo, não necessariamente, permite dizer, de forma homogênea, que os sujeitos têm boa condição econômica.

Assinalo estas pertinentes análises porque existe uma concepção, ainda presente no debate educacional, que teria uma relação direta entre, a história de escolarização e a situação econômica familiar com situação do sujeito analfabeto ou em diferentes níveis de alfabetismo. E, o que OLIVEIRA e VÓVIO (2004) mostram é que há presença tanto de homogeneidade como de heterogeneidade nas configurações do alfabetismo, ou seja, em determinadas situações pode-se fazer esta análise direta, mas há casos, que esta explicação não se sustenta porque o inesperado também se apresenta. Assim, não é mais possível dizer que a escolarização formal permanece como a única forma de desenvolver níveis de alfabetismo, uma vez que em diversas práticas sociais este processo pode acontecer.

Neste item mostraremos, a partir do trabalho de Kleiman (1995)⁴⁵, especificamente do livro *Os Significados do Letramento* organizado por ela, quais os diferentes significados que o termo letramento assume a partir dos recortes de estudo, buscando sempre ressaltar a concepção de Escrita que se toma por pressuposto. Baseada em Street (1984), a autora traz a

⁴⁵ Em notas anteriores fizemos referência a um livro, e também a um artigo que faz parte dele, que apresenta vários trabalhos importantes sobre letramento. Percebemos a importância de destacar mais alguns dos textos e, ainda, de acrescentar outros pesquisadores expoentes deste campo, aqui no Brasil. Cabe explicar que a opção por Kleymann(2004) ao corpo da tese, não significa que a consideramos a pesquisadora mais reconhecida sobre o tema do Letramento em nosso país. A escolha se deve ao fato dela apresentar um texto que respondeu ao nosso objetivo, qual seja, o de trabalhar apenas com as perspectivas fundamentais deste campo de investigação, pois não se trata de um trabalho sobre a temática. Assim, consideramos que a autora conseguiu em suas análises deixá-las clara. Mesmo assim, citamos autores que precisam ser estudados por aqueles que pesquisam o fenômeno do letramento, como:

FERRARO, Alceu R. (2004) História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: *Letramento no Brasil*. 2.ed., São Paulo: Global, 2004. O autor neste texto analisa os resultados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) privilegiando duas perspectivas de análise: a primeira a história quantitativa do analfabetismo com base nos dados censos demográficos e, a segunda, o experimento de definição de níveis de letramento, construídos a partir da contagem da população em 1996.

OLIVEIRA, Marta K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: *Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. A autora discute alguns aspectos referentes às relações entre cultura e modos de pensamento, particularmente no que diz respeito à situação de grupos culturais “pouco letrados”.

RIBEIRO, Vera (org.). *Letramento no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004. A autora organiza vários textos encomendados que comentam os dados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) onde reúne a produção de especialistas em letramento, alfabetismo, história da alfabetização, leitura e escolarização.

ROJO, Roxane. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: *Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995 O texto analisa algumas concepções sobre a escrita, as quais são valorizadas como mitologias cristalizadas na prática social em contextos institucionais como a família, escola e meios acadêmicos.

SOARES, Magda. *Letramento em Três Gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Trata da origem do termo letramento e de suas implicações nas práticas sociais.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004. A autora faz uma releitura renovada de seus textos escritos num período de treze anos. Trata de diferentes concepções de alfabetização incluindo conceitos como alfabetismo e letramento, mostrando o movimento do debate em torno da alfabetização e da busca incessante pela qualidade.

TFOUNI, Leda V. (2002) Letramento e Alfabetização. 4.ed. São Paulo: Cortez. Apresenta vários trabalhos produzidos por ela desde 1982, quando começou a pesquisar adultos não-alfabetizados. Seus trabalhos sempre tiveram uma linha avessa da maioria, qual seja, investiga “[...] o que acontece com os adultos não-alfabetizados que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas, ou seja, uma sociedade *letrada*”. (grifo da autora) (p. 7)

discussão de dois modelos deste fenômeno: o autônomo e o ideológico⁴⁶ explicitando que o primeiro é aquele que prepondera nas práticas do letramento da escola e, o segundo, aquele em que as práticas de letramento mudam segundo o contexto onde são experienciados, ou melhor, a participação em eventos de letramentos é diferenciada entre as classes sociais, marcando diferentes usos e práticas discursivas da Escrita. É importante sempre ressaltar que o propósito neste capítulo é de explicitar as diferentes faces da Escrita na cena da alfabetização e, como nossa pesquisa será realizada na escola, se faz necessário atentarmos para as considerações a respeito da perspectiva de letramento preponderante na prática escolar.

Para Kleiman (1995), o termo *letramento* ainda não foi dicionarizado pela complexidade e variedade de estudos que se enquadram neste domínio. Desta forma há uma polissemia da palavra e por isso precisa-se sempre demarcar qual é a concepção que se está tomando por referência em razão dos enfoques da investigação que se realiza. Em sua análise, há um percurso nos diferentes modos de conceber o letramento decorrentes das formas de enfocar este fenômeno, o qual é delimitado pelo campo empírico e pelo objetivo da investigação.

Estes estudos se caracterizam em um movimento que mostra as diferenças na abordagem do fenômeno. Inicialmente eles examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da Escrita desde o séc. XVI enfocando as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo dela nas sociedades tecnológicas; aos poucos esses estudos, descrevem as condições de uso da Escrita, a fim de determinar como era, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos

⁴⁶ Cabe trazer aqui, a indicação de um trabalho de SOARES (2004) que trata da escolarização do sujeito e do objeto onde ela discute sobre as relações entre *Letramento e Escolarização*. Ela define o conceito de alfabetização, letramento e escolarização e defende que há ainda pouca clareza entre as relações da escolarização com o letramento, o que não é a realidade das relações entre alfabetização e escolarização. Ela diz que o substantivo escolarização é derivado do verbo transitivo direto escolarizar, que exige um complemento e pode ser de duas naturezas: pessoa ou “coisa” (grifo da autora). Neste sentido explica que “[...] não só pessoas são escolarizadas, *passam por aprendizado em escola*, sendo nesse e por esse processo, transformadas; também conhecimentos e práticas sociais são escolarizadas, *passam a objetos de aprendizagem da escola*, sendo, também eles, nesse e por esse processo, escolarizados. (os grifos são da autora) (SOARES, 2004, p. 93)

Baseada em Heath (1984) e Street (1884) indica, além dos modelos de letramento autônomo e ideológico, os quais touxemos ao item deste capítulo por meio da leitura de Kleiman (1995), outros dois componentes básicos do fenômeno do letramento: os *eventos* e as *práticas* de letramento. Estes, segundo a autora, são conceitos que permitem fundamentar a distinção entre um *letramento escolar* de um *letramento social*, este último, denominado por ela, talvez impropriamente. (os grifos são da autora). “Por *eventos de letramento* designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza entre os participantes e de seus processos de interpretação [...] Por *práticas de letramento* designam-se tanto os comportamento exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação” (HEATH, 1982:93; STREET, 1995a:2 *apud* SOARES, 2004:105)

minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrá-la como uma “tecnologia” (grifo da autora) de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Este enfoque não pressupõe mais efeitos universais do letramento, mas analisa os efeitos correlacionados às práticas sociais e culturais de determinados grupos que usavam a Escrita; atualmente os estudos se utilizam de metodologias que permitem compreender os micro contextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, então a definição do ser letrado vai depender do recorte de análise que o pesquisador assume. Por exemplo, ser letrado para um estudioso poderá ser aquele que desenvolveu e usa uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem; poderá ser uma prática discursiva de um determinado grupo social, que se relaciona ao papel da Escrita, mas que não envolve necessariamente o domínio da leitura e da Escrita (p. 16-17).

Neste sentido, o letramento assume diferentes conotações em razão dos objetivos e campos de coleta de dados, mas é interessante ressaltar que a idéia fundamental do conceito letramento refere-se aos usos e às práticas sociais que tomam a Escrita por referência.

Para Kleiman (1995), também a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento, pois muitas crianças que pertencem a certas classes sociais – média ou pobre – participam de eventos de letramento na oralidade (escuta de leitura de histórias, de trechos religiosos, etc.); em razão dessas experiências vividas podem ser consideradas letradas e, assim aprendem práticas discursivas letradas mesmo antes de aprender a ler e a escrever. Nesta compreensão ser letrado não pressupõe, necessariamente, dominar a leitura e a Escrita, pois as pessoas podem participar de situações que revelam a função e o papel da Escrita na comunidade da qual fazem parte sem ter o seu domínio.

Diante destas diferentes abordagens de estudos sobre o letramento, surge a questão de como a Escrita é concebida. Kleiman (1995) define letramento baseada em Scribner e Cole (1981) que o defende como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19).

A partir desta visão, percebe-se o rompimento com a idéia da Escrita restrita ao trabalho escolar. Ela é analisada a partir das diferentes experiências que os grupos sociais têm em seu cotidiano de trabalho, de lazer, de religiosidade, etc. Assim, a escolarização, nesta perspectiva não é a principal referência dos estudos das práticas de letramento; embora ainda hoje ela continue sendo a principal agência formal do trabalho com a Escrita e a leitura. Segundo esta autora, a escola trabalha “[...] apenas **um** [grifo da autora] tipo de prática – de

fato dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita” (p. 19).

Kleiman (1995) defende que a escola trabalha com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, não se ocupando da prática social. Esta forma de focar o ensino da escrita e da leitura corresponde ao modelo autônomo de letramento vinculado à concepção de que a Escrita seria:

[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações e estratégias que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, 1995, p. 22)

É para contribuir na superação desta visão restrita da Escrita trabalhada pela maioria das escolas que pretendemos outra abordagem dela na alfabetização, na medida em que a concebemos como um sistema simbólico que enuncia e diz daquele que escreve. Ao escrever, o sujeito está dizendo a partir de si e este dizer inclui o contexto social do qual ele faz parte. Concordamos que a escola tem – tradicionalmente – trabalhado com esta visão da Escrita, enquanto produto em si mesma, na medida em que, como vimos no primeiro item deste capítulo, os métodos de alfabetização sempre a enfocaram apenas em sua dimensão técnica e de código, quer dizer, sendo ela apenas algo da exterioridade do sujeito. O que não podemos desconsiderar é que existem investigações no campo da alfabetização⁴⁷, que têm dado relevância à Escrita como prática discursiva que considera tanto o contexto em que vivem como as competências lingüísticas desenvolvidas pelos sujeitos nas experiências com comunidade onde vivem por meio das atividades de lazer, do comércio, do mundo do trabalho, da prática religiosa, etc. Estes aspectos da realidade têm marcado presença constante

⁴⁷ Inúmeros são os estudos no campo da alfabetização que consideram o contexto de usos da escrita e da leitura como elementos fundamentais para este processo. Dentre eles destacamos apenas alguns, que como todo trabalho, apresentam limites, bem como, possibilidades e precisam ser considerados, como: CAGLIARI, (1989 e 1998); FEIL (1987) e SMOLKA (2003).

Também não podemos deixar de considerar os estudos da sociopsicolingüística. Destacamos os trabalhos de BRAGGIO (1992). Segundo a autora é a partir da década de 60, do século XX, que a sociopsicolingüística se estrutura como campo de investigação da Lingüística. Nestes estudos se supera uma visão mecanicista sobre a natureza da linguagem e sua aquisição. Fundamentada na psicologia e na lingüística considera o processo de alfabetização situado num contexto sócio-histórico. Nesta linha de pensamento, se propõe um modelo sociolingüístico de alfabetização que aponta para a necessidade de se “[...] estabelecer as funções e os usos sociais da escrita numa dada comunidade, a fim de que possam ser incorporados ao ensino da língua materna, estabelecendo-se, assim, uma congruência entre a situação sociolingüística na comunidade e o ensino da língua materna. (p.30)

no debate sobre o processo de alfabetização, o qual é compreendido por muitos educadores, muito além do domínio da Escrita e da leitura.

Para Kleiman (1995), o modelo autônomo de letramento é considerado, por muitos estudiosos, parcial e equivocado por trazer por pressuposto apenas uma maneira do letramento associada ao progresso, à civilização, à mobilidade social. Neste sentido, ela caracteriza este modelo como aquele que defende: a correlação entre a aquisição da Escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre a oralidade e a Escrita e a atribuição de “poderes” (grifo da autora) a qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem (p. 21-22).

A perspectiva de letramento adotada por este modelo, na análise da autora, é perigosa em razão de:

- a) gerar segregações e preconceitos entre os que dominam a leitura e aqueles que são privados deste conhecimento podendo constituir-se grupos, considerados por parte de alguns, diferenciados cognitivamente;
- b) enfatizar a distância entre a Escrita e a oralidade ao tomar o texto tipo ensaio como foco de ensino da Escrita, pois as diferenças são bem mais relativas se o foco for colocado em suas semelhanças demonstrando que a prática social é constitutiva da linguagem; e
- c) continuar fazendo com que se acredite que a aquisição da Escrita acarreta conseqüências cognitivas por meio da incorporação desse poder transformador de nossas estruturas mentais sendo atributo intrínseco dela, reforçando o “mito do letramento” (grifo da autora) que traz a ideologia que vem sendo reproduzida nos últimos trezentos anos, qual seja, a de conferir ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, mas também no âmbito social. Na realidade, pelos estudos já realizados, não há evidência de correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social e modernização.

Assim, na visão de Kleiman (1995), este modelo autônomo de letramento preponderante nas instituições educacionais tem historicamente atribuído o fracasso do processo de escolarização ao indivíduo e a sua situação de pobreza, o que mostra a presença de uma determinada ideologia das sociedades tecnológicas, a qual busca sempre uma

referência padronizada de linguagem e insiste na idéia da Escrita enquanto produto em si mesma, apresentando uma lógica de interpretação interna.

Como alternativa a este modelo, apresenta-se aquele que explicita a ideologia do letramento, quer dizer, aquele que deixa claro “[...] que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (p. 38). Neste sentido, as práticas de letramento mudam segundo o contexto onde são experienciados; ou melhor, a participação em eventos de letramentos são diferenciadas entre as classes sociais, marcando diferentes usos e práticas discursivas da Escrita.

Como mencionamos, segundo Kleiman (1995) tradicionalmente a escola toma por orientação o modelo autônomo de letramento:

[...] que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo do final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. (KLEIMAN, 1995, p. 44)

Assim, as crianças que são socializadas em famílias com alto grau de escolaridade percebem uma continuidade em seu desenvolvimento lingüístico. Entretanto, na maioria das vezes fica excluído um grupo majoritário de crianças que fazem parte de famílias, às vezes da classe média, com pouca escolaridade ou provenientes de famílias pobres, uma vez que a prática de letramento da escola acarreta uma ruptura nas formas de fazer sentido à Escrita (KLEIMAN, p. 40).

Todas as crianças participam de diferentes eventos de letramento em seu cotidiano, mas, muitas vezes, não são considerados relevantes pela escola uma vez que ela busca uma homogeneidade, ou seja, uma padronização na escolarização em que o valorizado são as construções, desde o início da escolarização, de um texto expositivo abstrato partindo sempre de uma separação polarizada entre a oralidade e a Escrita.

Estas constatações sobre a perspectiva do ensino da Escrita, já discutidas no primeiro capítulo deste trabalho, se aproximam daquelas que temos acompanhado em nossas atividades profissionais atuando tanto nos cursos de formação de professores bem como nas pesquisas realizadas nos Anos Iniciais escolares. Cabe ressaltar que se percebe, também no campo do letramento, a preocupação com a existência de uma única referência de padrão de aprendizagem, de conhecimentos e atitudes reconhecidos e legitimados pela escola. Essas preocupações não são recentes, pois o debate em torno da ideologia que a escola tem

reproduzido ao longo dos últimos séculos tem gerado muita produção acadêmica e importantes referências para análise do currículo por meio da construção do projeto político pedagógico⁴⁸ das instituições. Este processo auxilia na desconstrução das práticas vividas nas relações sociais de toda a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais) nos diferentes espaços da escola. Acredita-se que uma das formas de buscarmos uma escola mais inclusiva que reconheça as diferenças será a de assumir uma análise desconstrutiva da tradicional prática escolar.

Diante deste quadro construído sobre a concepção de Escrita que o campo de letramento tem trabalhado, fica mais uma vez reforçada a importância dela ser concebida sob outras abordagens, pois ainda persiste na prática do letramento da escola uma visão de Escrita enquanto um produto em si mesmo, que insiste em concebê-la como algo apenas da exterioridade do sujeito. Esta constatação nos permite seguir na construção de uma pesquisa que a sustente sob outros referenciais, os quais permitirão analisar no ato de escrever, o sujeito e suas experiências de vida, tanto sociais como subjetivas.

A partir deste importante debate sobre os tradicionais métodos de alfabetização, a contribuição da psicogênese da escrita, a influência da visão sócio-histórica no debate sobre o ensinar a ler e a escrever, bem como os estudos sobre letramento, percebemos que ainda permanece pouco investigada a questão da relação do sujeito com a escrita em sua singularidade e da cultura como possibilidade de (re)criação. Assim, no item abaixo pretendemos circunscrever uma singularidade a este trabalho que viemos construindo.

2.5 ELABORAÇÕES/DERIVAÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA DA ESCRITA COMO ENTRE-LUGARES DO ENUNCIADO E DA ENUNCIÇÃO

Após esta incursão na história do debate em torno da alfabetização em que analisamos, especificamente, as concepções de Escrita que o pautaram, podemos perceber que as discussões dos tradicionais métodos de alfabetização giravam em torno da busca pela prescrição de melhores procedimentos de ensino para a professora-alfabetizadora ensinar a ler e a escrever a todos em pouco tempo. Neste momento do debate, o enfoque era no papel da

⁴⁸ Destacamos os livros organizados por VEIGA (1995, 1998, 2001) sobre o tema Projeto Político Pedagógico. Neles ela reúne vários artigos que discutem os desafios da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico na comunidade escolar, bem como a importância dessa tarefa na organização e funcionamento da instituição, sendo esta uma das formas de alterar o histórico modelo da gestão centralizadora. Além disso, trata da possibilidade da vivência de um planejamento participativo por parte de todos aqueles que fazem o cotidiano da escola.

educadora a qual conduzia e determinava todo o processo de aprendizagem, ignorando, na maioria das vezes, as manifestações das crianças a respeito da Escrita e da leitura, uma vez que a aprendizagem da Escrita aqui se reduzia a uma técnica a ser interiorizada.

Como uma guinada neste debate, apareceram os resultados das pesquisas sobre a psicogênese da Escrita que desloca radicalmente a atenção dos educadores, na medida em que o foco deste trabalho esteve sempre no aluno que aprende e considera todas as aprendizagens que as crianças trazem quando chegam no processo formal da escolarização. Isto contribuiu muito para a desmistificação da lógica adultocêntrica que a escola tem primado, pois todas as determinações tanto organizativas como de aprendizagem são indicadas pelos adultos da instituição e, porque não dizer, familiar. No entanto, esta pesquisa colocou a capacidade cognitiva da criança na cena principal do processo da construção da Escrita e do domínio da leitura. Isto contribuiu muito para redimensionar o papel da professora-alfabetizadora em sala de aula e o do aluno.

Assim, a psicogênese da Escrita deu relevância ao aspecto cognitivo e lingüístico na aprendizagem da Escrita e da leitura focalizando a lógica infantil da aprendizagem. Também demonstrou, pelo percurso que as crianças fazem na construção da escrita, que ela não é apenas uma técnica, mas um objeto cultural e de conhecimento que pressupõe um domínio conceitual e não apenas domínio de habilidades percepto-motoras.

Ao mesmo tempo – do debate sobre as contribuições das pesquisadoras argentinas – encontramos os subsídios da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, bem como, dos experimentos de Luria sobre a pré-escrita infantil e das investigações sobre o fenômeno do letramento; elas tomam o socioconstrutivismo por fundamento filosófico e psicológico. Nestes trabalhos, encontramos a relevância da cultura no processo de transformar o homem de biológico em sócio-histórico, em que a própria constituição humana é de natureza cultural. Luria em seus experimentos, embora tenha considerado a Escrita uma técnica, diferenciou-a das demais aprendizagens, uma vez, que considera que esta modifica as funções psíquicas superiores, pois aprender a escrever significa modificar o modo de pensar no mundo.

Na linha de análise dos estudos do letramento, a consideração do contexto social – do qual faz parte o sujeito – é condição para se pensar qualquer processo educacional e – no que se refere à aprendizagem da Escrita e da leitura – há uma ênfase na importância das experiências dos usos da escrita na família e na comunidade onde vivem as crianças, bem como na pertinência da oralidade para a sua construção.

Diante destas perspectivas de análise sobre a aprendizagem da Escrita e da leitura,

pode-se concluir que no momento em que houve o distanciamento da busca por melhores métodos de ensino, todos os estudos enfatizaram aspectos fundamentais deste processo como a capacidade lingüística e cognitiva do sujeito e a interferência da cultura na aprendizagem, bem como a cultura como constituidora do sistema da Escrita e da própria natureza humana. No entanto, a dimensão da singularidade do sujeito e a análise da cultura foram abordadas de forma diferente da que estamos propondo nesta pesquisa. Aqui, vamos analisar a subjetividade como inserção do homem na língua e a produção da cultura como criação de sentidos e significados de cada um, situada num entre-lugares entre a enunciação e o enunciado. Acreditamos que é nesta contingência onde acontece a (re)criação da existência humana no tempo presente, ou seja, no ato de escrever.

Assim, queremos ressaltar que o propósito desta pesquisa é de construirmos um trabalho que considere os usos sociais da escrita e do contexto social daquele que aprende; o aspecto psicogenético da aprendizagem e a competência lingüística, mas terá por foco de estudo a análise da presença de singularidade na relação daquele que escreve com a Escrita. Melhor dizendo, percebemos em todas estas importantes discussões sobre o domínio da Escrita e da leitura um sujeito que aprende, mas há uma análise diferenciada sobre a singularidade deste processo, ou seja, existe um sujeito individual que aprende, como é o caso dos estudos da psicogênese da escrita, mas um sujeito epistêmico, que diz de uma trajetória comum a todos quanto a conceitualização da escrita. No que se refere aos estudos do letramento, também existe um sujeito – alfabetizado ou não-alfabetizado – pertencente a um grupo cultural que aparece em sua singularidade, quando se estuda as diversas práticas sociais da Escrita e os seus usos, enfatizando assim a experiência de cada um com a Escrita por meio da história de sua vida.

Nesta pesquisa queremos justamente enfatizar o sujeito singular que – além de ser constituído pelo cognitivo, lingüístico e cultural – é também fundado por uma singularidade no ato de escrever. Por esta razão, pretendemos construir uma perspectiva de Escrita situada no entre-lugares do enunciado e da enunciação que produz subjetividade, ou melhor, uma investigação que analisa o ato de escrever situado no interstício do enunciado e da enunciação.

Para sustentar este trabalho, buscamos uma concepção de cultura que suponha produção cultural e a existência de um sujeito que produz a própria história marcada pelo seu modo de ver e sentir o mundo. Neste sentido, o conceito de entre-lugares ocupa a cena desta investigação, pois concebido como sendo um interstício onde se situa o trabalho fronteiro da

cultura vai mostrar a possibilidade de elementos/recursos singulares, no caso desta pesquisa, por meio da Escrita. A cultura, nesta perspectiva, é colocada na esfera do “além”, ou seja, na fronteira do presente (BHABHA, 1998, p. 20-27). E, a Escrita enquanto objeto cultural e de conhecimento, apresenta um potencial de (re)criação que pode ser traduzido no ato de escrever. Também buscamos uma teoria da enunciação que acredita que todo o ato de enunciar é único e irrepetível, o que vai marcar uma relação singular do sujeito com a língua e com o mundo. Estas reflexões acerca da face cultural da escrita constituirão o capítulo III e as demais a respeito da enunciação serão temáticas do capítulo IV.



Da esquerda para a direita: Vítor e Matheus (4ª Série)
Vítor e Matheus lêem as histórias silenciosamente...

3. A FACE CULTURAL DA ESCRITA

No capítulo anterior fizemos um percurso pelo debate teórico-metodológico das últimas décadas a respeito da Escrita na alfabetização, especialmente nos anos iniciais da escolarização e percebemos que, embora se tenha produzido conhecimentos importantes na área, essas investigações focalizam de uma maneira diferente, da que nos propomos fazer, a singularidade da relação que o sujeito estabelece com a Escrita e a produção das significações e sentidos culturais⁴⁹. Neste trabalho estamos trilhando caminhos para fundamentar que a Escrita e a cultura estão implicadas na produção e constituição da subjetividade.

Em outras palavras, o que queremos defender nesta tese é que a escrita, por meio de seus registros, produz cultura e também constitui a subjetividade do sujeito que a domina. No entanto, vimos no capítulo anterior que a escrita na alfabetização vem sendo trabalhada, mesmo diante dos avanços teórico-metodológicos da área, já por muitas décadas, de forma bastante questionável por várias razões, dentre elas pelo fato principal de continuar produzindo um alto contingente de analfabetos funcionais, como nos mostram os dados do último Censo realizado pelo IBGE em 2003⁵⁰. Eles apontam que o Brasil ainda tem 31,3 milhões de pessoas nesta situação, o que indica que as pessoas chegaram a frequentar a

⁴⁹ É importante dizer que, ao nos referirmos à cultura, estaremos sempre invocando a idéia de significados e sentidos produzidos por cada um. Tomamos a perspectiva trabalhada por Bhabha, que coloca o sujeito da enunciação num Terceiro Espaço flutuante onde os signos são apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de modo diverso. Esta definição será, ainda, mais explicada neste capítulo.

⁵⁰ Matéria publicada no jornal Correio do Povo – POA/RS, do dia 25/02/05.

escola⁵¹, mas não apresentam o domínio da Escrita como mais uma forma de expressão e de se constituir, também, em seu aspecto instrumental, um elemento importante para as mais variadas aprendizagens. Além disso, a persistência dos índices de reprovação na primeira série do Ensino Fundamental, em torno de 50%, e a continuidade dos índices de evasão e repetência nas quatro primeiras séries do mesmo nível de ensino, demonstra que a qualidade neste nível de ensino ainda é preocupante⁵².

Esta situação nacional, e minha atuação profissional, é que instiga a construção de conhecimentos em campos ainda pouco trabalhados pela pedagogia, como por exemplo, o que analisa o processo de alfabetização de crianças tomando os conhecimentos da lingüística enunciativa e da sociologia da cultura. Acreditamos que o resultado destas incursões teóricas será mais uma contribuição para redimensionar a realidade dos anos iniciais da escolarização, na medida em que estamos aprendendo a analisar a escrita das crianças sob outras perspectivas de estudos. Como viemos anunciando no decorrer deste trabalho, a nossa pretensão é a de produzir referências para analisar o processo de alfabetização, mais especificamente a escrita das crianças a partir de campos que supõem a existência de um sujeito singular, pois acreditamos que é em sua singularidade que a criança se relaciona com a escrita e com o mundo. A partir desta compreensão, cada criança vai – ao escrever – marcar

⁵¹ Ferraro (2004) tem um trabalho que mostra dados interessantes e, mais detalhados a respeito da situação de analfabetismo de jovens e adultos no Brasil. Neste artigo, a partir dos dados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF2001), ele analisa três níveis de letramento ou alfabetismo da população entre 15 e 64 anos de idade, o qual altera este número geral fornecido pelo IBGE, uma vez que foram utilizados dois tipos de questionários: um contendo vinte tarefas de complexidade variável, relacionada a contextos e objetivos práticos de leitura e escrita; e outro para levantar dados sobre a situação familiar e educacional dos respondentes, sobre suas práticas de leitura e escrita em diversas situações e sobre o julgamento que fazem de suas próprias capacidades (p. 196) Estes dados mostram uma diversidade de situações em relação às práticas de leitura e escrita, evidenciando uma outra forma de analisar a situação do analfabetismo em nosso país. Optamos neste momento pelos dados do IBGE porque o nosso interesse aqui é de apenas apresentar um dado mais geral da situação do analfabetismo no país.

⁵² Temos conhecimento da pertinência de inúmeros trabalhos que já denunciam esta situação e que propõem conhecimentos acerca das implicações entre a escrita, cultura e subjetividade. O que pretendemos nesta investigação é abordar a escrita no processo da alfabetização e suas relações com a produção da cultura e de subjetividade. É importante dizer que na visão de Ferreiro (2001) atualmente inúmeros são os trabalhos sobre a escrita. Em sua visão “[...] estamos vivendo algo sensacional. Tenho a impressão de que está começando a ser formado um novo campo disciplinar, sem que se saiba muito bem quais são suas fronteiras ou seus limites. Começa a aparecer uma literatura antropológica, histórica, lingüística e também psicológica que nos fala da escrita em outros termos” (p. 43) Neste sentido, a própria Ferreiro tem pesquisado sobre a cultura escrita em outras ciências. Destacamos dois estudos sobre as implicações da escrita, cultura e subjetividade:

Certeau (1994) trata a escrita como um mito da modernidade. Em sua visão, na cultura ocidental, esta prática tem sido muito valorizada pela economia capitalista. O autor ressalta que atualmente produzir é escrever e que o progresso é do tipo escriturístico (p. 24). Ao escrever o sujeito registra a tradição do mundo e a sua produção no presente.

Pérez e García (2001) concebe a escrita como uma ferramenta cultural de aprendizagem, por ser uma construção cultural. Neste sentido, supera a visão de que escrever se reduz ao domínio do código por meio de atividades mecânicas, pois para ele escrever é uma atividade prática e intelectual que se aprende num processo dialético.

os significados culturais contextualizados na comunidade da qual faz parte e na sua singularidade.

Como dissemos em outro momento, consideramos que a Escrita e a cultura estão entrelaçadas na trajetória histórica que fez a humanidade para chegar aos sistemas de Escrita⁵³ que conhecemos hoje. Também sabemos dos importantes estudos⁵⁴. Além disso, atualmente existem inúmeros estudos importantes no campo da Escrita, dentre eles destacamos aqueles que a abordam em suas implicações sociais e psicológicas, os quais têm se constituído num dos principais focos de estudo, bem como as pesquisas sobre a interferência da Escrita na

⁵³ É consenso que a invenção da escrita revolucionou a comunicação entre os homens e a qualidade de suas mensagens. E, que a história da escrita mostra a trajetória das formas de pensamento humano e, por sua vez, das relações que estabelece com o mundo das coisas e das idéias. No entanto, segundo Georges (2002), nesta história apaixonante, ainda hoje, faltam páginas e é preciso lembrar que “[...] a escrita propriamente dita, só começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto de signos ou símbolos que, por meio dos quais os usuários puderam materializar e fixar claramente tudo o que pensavam, sentiam ou sabiam expressar” (p. 12).

Bottéro (1995) mostra que foi acerca de 3000 anos, antes da nossa era, descoberta na Mesopotâmia as primeiras marcas inequívocas de uma escrita, chamada “cuneiforme” que era estilizada nas formas de “cunhas” e “pregos” (p. 10) [grifo do autor]. Em sua visão, os povos da Mesopotâmia inventaram a sua própria escrita sem a interferência de fora, pois eles ascenderam da oralidade pura à tradição escrita. O autor diz que a descoberta da escrita permitiu [...] tirar, por assim dizer, o seu pensamento da cabeça ou da boca e projetá-lo na matéria, fixá-lo, propagá-lo no espaço e no tempo, a que ponto essa descoberta impressionou seu espírito, dirigindo-o para uma visão particular do mundo, uma maneira de compreendê-lo, de refletir e de raciocinar; para uma ‘lógica’, um conjunto de representações, até mesmo de instituições características de seu sistema cultural, das quais algumas passaram, com ele, à nossa mais velha herança (p. 11).

A escrita possibilitou registrar a memória dos povos e retomá-la para transmiti-la às novas gerações, bem como, para desenvolver sistemas culturais e o raciocínio humano. Segundo este autor, é inegável a contribuição da Mesopotâmia para a humanidade, por ter dado à luz a escrita na medida em que ela possibilitou “[...] substituir as coisas desenhadas pelas coisas extra mentais, preservando a sua identidade, colocando as palavras escritas no lugar das coisas” (p. 30) [grifo do autor]. A partir destes estudos, pudemos verificar que a invenção da escrita na humanidade data de 3000 na Suméria e 400 antes de nossa era em Atenas e, neste percurso até nós muitas são as línguas e as culturas.

⁵⁴ Destacamos um estudo que analisa a relação da escrita com o desenvolvimento cognitivo, mais especificamente, as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Este trabalho é do pesquisador canadense Olson (1997). Ele desenvolve sua teoria considerando que [...] as diferenças históricas e culturais na maneira como as pessoas pensam a respeito de si e do mundo tornam-se mais e mais evidentes, e torna-se cada vez mais urgente procurar compreendê-las. O aprendizado da leitura e da escrita parecem explicações potenciais óbvias (p. 11-12). A partir desta constatação ele constrói uma abordagem cognitiva em seus trabalhos buscando então estudar a interferência da escrita no pensamento, na produção do conhecimento e na maneira de se compreender a si e ao mundo. Para realizar tal estudo, traz o debate sobre a desmistificação do domínio da escrita apoiado em pesquisas atuais, as quais lançaram dúvidas sobre algumas crenças ou pressupostos que são profundamente aceitos e amplamente compartilhados, são elas: a) escrever é transcrever a fala; b) há superioridade da escrita com relação à fala; c) a superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabético; d) a escrita é órgão do progresso social; e) a escrita como instrumento do desenvolvimento social e científico e, f) a escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo (p.19-24). Olson (1997) mostra os limites e as possibilidades da escrita em uma sociedade que vive, no mundo do papel.

Outro clássico trabalho no campo da escrita é o de Goody (1986). No livro *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade* discute os efeitos a longo prazo da escrita na organização da sociedade. Ele enfoca a influência da presença da escrita no conceito e no papel da religião, da economia, da política e da lei buscando compreender a relação da escrita com a lógica, com os procedimentos, com as instituições e com a lei. Mostra ainda que a escrita propiciou fixar a palavra. Fixada pela escrita, a palavra se diferencia do que era no princípio: o verbo. A escrita trouxe as generalizações e as normatizações das instituições. Assim, ele coloca como categoria de análise o meio e as relações de comunicação ao invés de colocar o meio e relações de produção utilizada com tanta frequência nas pesquisas que estudam as História humana.

organização e no desenvolvimento das sociedades. Assim a intenção neste capítulo é a de sustentar a Escrita como um sistema simbólico que produz significados e sentidos culturais marcados pela singularidade dessa relação no processo de alfabetização das crianças.

Se por um lado nos capítulos anteriores foi possível traçar algumas linhas definidoras da escrita no campo da escola – percurso que se apresenta como condição necessária para clarear os recortes que constituem esta tese –, por outro, isso não é suficiente para os nossos objetivos. Em outras palavras, sendo a escola peça essencial na construção de vínculos sociais do sujeito que ingressou no mundo da Escrita, e sendo ela parte definidora do que aqui será chamado de cultura como “lugar enunciativo”, a exemplo do que diz Bhabha (1998), então a escrita deve ser pensada como um lugar de “negociação cultural” na escola, esta, por sua vez, vista como um espaço de heterogeneidade. Nesse caso, a pergunta que norteia este capítulo é: - Em que medida, ao se considerar a Escrita como um entre-lugares do enunciado e da enunciação, se pode visualizar um espaço de produção do sujeito como instância do singular?

Cabe dizer que, por ora, estamos compreendendo a enunciação como todo o processo de mobilização e utilização da língua, e o enunciado como a proposição de uma posicionalidade pelo sujeito. No caso deste trabalho, analisaremos a relação das crianças com a escrita, como enunciação; o texto escrito, como enunciado. Estes dois conceitos fundamentais serão mais bem definidos e aprofundados no próximo capítulo onde trataremos da escrita na enunciação.

Tomaremos, como referenciamos no capítulo anterior, o sentido benjaminiano de história e cabe dizer que Bhabha (1998) também a concebe nesta visão, qual seja a de ela ser um objeto de construção no presente em que o novo não é uma ruptura ou vínculo com o passado, não mais um presença sincrônica, mas a nossa autopresença mais imediata vem a ser revelada por suas discontinuidades, suas desigualdades, suas minorias. Neste sentido, Bhabha analisa que diferentemente da “[...] mão morta da história que conta com as contas do tempo seqüencial como um rosário, buscando estabelecer conexões seriais, causais [...]” (p. 23) ele também estabelece uma concepção do presente como o ‘tempo do agora’ (grifo do autor).

Acreditamos, a partir desta concepção de história, que a produção da cultura, especificamente no caso da relação da criança com a escrita, se dá no tempo do presente e do agora – no tempo do processo de alfabetização de cada criança, mais especificamente, na relação com a escrita – situado no entre-lugares do enunciado e da enunciação, entendido como um interstício onde se situa o trabalho fronteiro da cultura – no Terceiro Espaço da enunciação – onde há expressão de singularidade que se explicitam nas desigualdades e

descontinuidades de ritmos, de dúvidas, de reflexões em torno da escrita diante do ato de escrever. Na escola esta produção acontece como *ruídos* do cotidiano escolar, os quais, na maioria das vezes, passam despercebidos por muitas professoras-alfabetizadoras, uma vez que não concebem a produção da Escrita como uma vivência que produz subjetividade e cultura. È pautada nesta perspectiva de cultura e de produção escrita que iremos construir daqui por diante tomando – principalmente – a contribuição da crítica pós-colonial de Bhabha (1998).

Para tal propósito, construímos o capítulo da seguinte forma: num primeiro momento, serão discutidas as origens da perspectiva pós-colonial para entendermos a linha filosófica deste pensamento, bem como situar o contexto em que ela emergiu na discussão teórico-política do ocidente. Em seguida, enfocaremos a proposta de Bhabha no que se refere à produção de significados culturais a partir do desafio de superar o binarismo teoria e política que tem traduzido já, há algumas décadas, uma visão utópica e totalizante do Ser e da História. O que o autor propõe é uma teoria intervalar que confunde esta divisão tradicional e coloca o trabalho da cultura em fronteiras onde a ambivalência e a contradição discursiva tornam possível o político⁵⁵. Para encaminhar a discussão sobre a produção da cultura e a relação com a escrita, situaremos o nosso propósito de tese buscando implicar esta perspectiva de produção de significados culturais e de singularidade ao campo da alfabetização de crianças.

Este momento da discussão no trabalho é fundante de nossa tese, pois ele marcará uma concepção de produção de significados culturais e de subjetividade, que “empurra” qualquer pesquisador a construir uma outra visão sobre a produção da história e de cultura, uma vez que implica que analise a interferência e a (re)criação humana no fora, no além da oposicionalidade e dualismo que – tradicionalmente – têm sustentado nossa estrutura de pensamento e de análise da realidade e, no caso deste trabalho, da análise do contexto escolar, no que se refere às relações sociais educativas do cotidiano da alfabetização. Assim, para compreender esta outra maneira de conceber a produção da cultura no processo de alfabetização, passamos, primeiramente a discutir as origens e o contexto da proposta crítico pós-colonial.

⁵⁵ O sentido do político trabalhado por Bhabha é filosófico e não partidário. O político como a capacidade de o homem organizar e agir a sua conduta ns suas relações com os outros homens (LALANDE, 1993).

3.1 CONTEXTUALIZANDO AS ORIGENS DO PENSAMENTO CRÍTICO PÓS-COLONIAL

Como anunciado, neste item mostramos as origens e o contexto da perspectiva teórica construída nos trabalhos do crítico indo-britânico Bhabha (1998) e tomamos por referência, principalmente, a obra *O Local da Cultura* onde ele situa a crítica pós-colonial e uma visão de cultura produzida na contingência como marca de um espaço conflituoso que produz, sendo esta uma estratégia contra-hegemônica para reconstituir o discurso da diferença cultural. O autor analisa neste trabalho o discurso colonial por meio de um corpus constituído por romancistas, documentos do governo britânico na Índia e, sobretudo, pela crítica de Fanon e Said⁵⁶ - o que demonstra a complexidade desta obra e, ao mesmo tempo, revela que a sua dupla inscrição cultural marca a abordagem construída, uma vez que toma o discurso produzido sobre as minorias como elemento de análise e produção de um outro modo de pensar e analisar as ambivalências e as contradições da estrutura das sentenças.

Na visão de Bhabha (1998), a linha crítica denominada pós-colonial emerge do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das *minorias* (grifo do autor), intervindo “[...] naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma “normalidade” [grifo do autor], hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades e povos” (p. 239). O autor defende que para reconstituir-se o discurso da diferença cultural é necessária não só a mudança de conteúdo e símbolos culturais, mas uma revisão radical na idéia de temporalidade social para que histórias emergentes possam ser escritas e, uma rearticulação do “signo” [grifo do autor], no qual se possam inscrever identidades culturais (p. 240).

Estas proposições surgem do questionamento de Bhabha sobre a visão totalizante do Ser e da História que tem sido hegemônica na cultura ocidental a qual sempre busca “[...] transcender as contradições e ambivalências que constituem a própria estrutura da subjetividade humana e seus sistemas de representação cultural” (p. 43). Neste sentido, ele nos alerta para a pertinência de analisarmos o Ser e a História tomando a ambivalência e a contradição como sendo própria de sua estrutura, buscando compreendê-las como sendo o que

⁵⁶ Frantz Fanon é um psicanalista da Martinica que participou da revolução argelina. Segundo Bhabha (1998) ele analisa as condições de deslocamento cultural e discriminação social em que os sobreviventes políticos tornam-se as melhores testemunhas históricas, pois mostram o desejo de reconhecimento de "outro lugar e de outra coisa", que leva a experiência da história *além* da hipótese instrumental (grifos do autor) (p.28-29). Edward Said é outro psicanalista. Propõe uma semiótica do poder orientalista, examinando os diversos discursos europeus que constituem “o oriente” como uma zona do mundo unificada em termos raciais, geográficos, político e culturais (p.111-112).

faz o movimento e a produção da cultura no tempo do agora, ou seja, no ponto da enunciação. Como a estrutura ambivalente e contraditória poderá ser analisada ao tomarmos o processo de alfabetização por foco? Parece-nos plausível acreditarmos que a criança – ao refletir sobre a escrita por meio de suas afirmações, dúvidas e reflexões – estará situada num *local intervalar* que a desafia a significar e dar sentido à escrita, uma vez que exige dela a significação dos signos que se apresentam naquele contexto específico de enunciação – o da escola.

Bhabha afirma em sua teorização a respeito desta busca pela transcendência das contradições e ambivalências que, para não ser acusado de voluntarismo burguês, pragmatismo liberal e todos os outros “ismos” (grifo do autor), ele reconhece e assume que há questões relativas ao dualismo no mundo como Ocidente, Oriente, Primeiro e Terceiro Mundo, as divisões geopolíticas Leste, Oeste, Norte e Sul, que intervêm nos discursos ideológicos da modernidade. Ao mesmo tempo, ele acredita no potencial das teorias produzidas, que não necessariamente são coniventes com o papel hegemônico do Ocidente. Diz estar convencido de pelos menos três situações: de que é legítimo na linguagem da economia política representar relações de exploração e dominação na divisão discursiva entre Primeiro e Terceiro Mundo, entre Norte e Sul; de que, nas linguagens da diplomacia internacional há um crescimento agudo de um novo nacionalismo anglo-americano que cada vez mais articula seu poder econômico e militar e, de que essa dominação econômica e política, tem uma profunda influência hegemônica sobre as ordens de informação do mundo ocidental, sua mídia popular e suas instituições e acadêmicos especializados (p. 44-45).

Segundo o autor, não se tem dúvidas a respeito destas questões político-econômicas. A questão que não quer calar para Bhabha é se as “novas”(grifo do autor) linguagens da crítica teórica (semiótica, pós-estruturalista, desconstrucionista e as demais) simplesmente refletem aquelas divisões geopolíticas e suas esferas de influência, ou melhor, não passará a linguagem da teoria de mais um estratagema da elite ocidental culturalmente privilegiada para produzir um discurso do Outro que reforça sua própria equação conhecimento-poder? (p. 45).

Se pensarmos que a escola historicamente buscou a padronização de comportamentos, valores, crenças, e porque não dizer, de sentido e significados, percebemos como todas as manifestações diferenciadas foram e, ainda muitas vezes são, silenciadas. A exigência de silenciar diferentes comportamentos e valores são justificados em “nome” de uma tradição cultural que traduz a hegemonia dos discursos (principalmente, psicológicos) modernos unificadores, os quais predominam nas instituições de ensino por meio dos conteúdos, dos rituais, da arquitetura e, principalmente, da linguagem que busca a todo

instante justificar as diferenças e buscar alternativas para a padronização de comportamentos e aprendizagens..

Para Bhabha (1998), a grande vantagem, embora desestabilizadora, deste discurso natural(izado) é que ele nos torna progressivamente conscientes da construção da cultura e da invenção da tradição. Entretanto, a perspectiva pós-colonial – que vem sendo desenvolvida por historiadores culturais e teóricos da literatura – abandona as tradições da sociologia do subdesenvolvimento e ou teoria da “dependência” (grifo do autor) e tenta fazer uma revisão no modo de análise das pedagogias que estabelecem a relação do Terceiro com o Primeiro Mundo em uma estrutura binária de oposição (p. 241). É este o contexto político que Bhabha chama atenção e situa seus questionamentos. Ele coloca em dúvida as atuais teorias críticas que, em sua visão, também produzem um discurso totalizante de raça, de gênero, de homofobia, de diáspora pós-guerra, de refugiados e assim, por diante. Neste sentido, ele afirma:

Quero me situar nas margens deslizantes do deslocamento cultural – isto torna confuso qualquer sentido profundo ou ‘autêntico’ de cultura ‘nacional’ ou de intelectual ‘orgânico’ – e perguntar qual poderia ser a função de uma perspectiva teórica comprometida, uma vez que o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial é tomado como lugar paradigmático de partida. [os grifos são do autor] (p. 46)

É o hibridismo cultural e histórico próprio do mundo pós-colonial, um local deslizante de uma política de *identificação* (grifo do autor) que mesmo não assumindo nenhum “objeto” específico de lealdade política – direita, esquerda, trabalhadores, feministas, – interfere ideologicamente na medida em que, nas palavras de Bhabha as “[...] formas de discurso [...] produzem mais que refletem, seus objetos de referência”. O autor situa a existência de sua teoria num espaço discursivo intervalar de contingência e diz: “Ela existe de certo modo no intervalo entre essas duas polaridades políticas (direita e esquerda) e também entre as divisões comuns entre teoria e prática política [...] (p. 47)”. Assim, esta teoria que discute a produção de significados culturais e a superação de polaridades está situada num – entre-lugares – que desliza, se desloca no movimento flutuante dos lugares e tempos da enunciação. Será possível então pensar a escrita situada num entre-lugares onde desliza as significações e os sentidos produzidos pelo sujeito?

É esta abordagem complexa que aprofundaremos no item a seguir, por considerá-la fundamental na sustentação do nosso trabalho que busca superar os discursos totalizantes e polarizados do Ser e que se “aventura” na construção uma análise da escrita no processo de

alfabetização que suponha singularidades vividas em contextos específicos e que se constitui nas diferenças de significações e sentidos.

3.2 UMA TEORIA DA CONTINGÊNCIA: AS MARGENS DESLIZANTES DOS ENTRE-LUGARES

Neste momento, de forma mais aprofundada, buscaremos trazer o pensamento desta teoria intervalar a qual orientará a nossa maneira de conceber o(s) local(is) de produção da cultura, ao tomar como campo de pesquisa o contexto escolar, enfocando o processo de alfabetização, especificamente a relação das crianças com a escrita .

Pelo que compreendemos até aqui, esta perspectiva teórica supõe movimentos e deslizamentos por estar situada na contingência das sentenças, ou melhor, entre a teoria e prática política – num entre-lugares – que supõe a presença concomitante de ambivalências e contradições as quais são geralmente negligenciadas nesta relação por confundir a divisão tradicional entre elas, uma vez que sempre se busca a estabilização de afirmativas por meio de posições antagônicas. Para Bhabha (1998), esta nova afirmação poderá ser a *diferença no mesmo*. O autor diz “[...] tentei indicar algo da fronteira e do local do evento da crítica teórica que não *contém* [grifo do autor] a verdade” (p. 47). É neste local que ele situa a sua teoria onde:

O ‘verdadeiro’ é sempre marcado e embasado pela ambivalência do próprio processo de emergência, pela produtividade de sentidos que constrói um contra-saberes *in media res*, no ato mesmo do agonismo, no interior dos termos de uma negociação (em vez de negação) de elementos oposicionais e antagonísticos. (p. 48)

O autor esclarece que a visão de negociação não deve ser confundida com uma noção sindicalista, uma vez que não é esse o nível político de que trata, mas com a palavra negociação ele quer ressaltar “[...] para a estrutura de *iteração* [grifo do autor] que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (p. 52). Cabe ressaltar aqui que Bhabha acredita que não é preciso, a todo o momento, negar posições antagônicas, mas negociar os sentidos que se apresentam num processo de repetição nos movimentos políticos, ou seja, nos debates e na comunicação exigida pelo cotidiano das relações humanas.

É neste sentido que Bhabha (1998) analisa que a temporalidade de negociação ou

tradução tem duas vantagens na superação da lógica da ideologia opositora: a) ela reconhece a ligação histórica entre o sujeito e o objeto da crítica sem haver uma oposição simplista e b) a leitura progressista é crucialmente determinada pela situação antagônica ou agonística em si, então, a função da teoria no interior do processo político se torna dupla porque ela nos chama a atenção para o fato de que nossos referentes e prioridades políticas não existem com um sentido primordial, naturalista, pois só fazem sentido quando são construídos nos discursos do feminismo, do marxismo ou do que quer que seja, cujos objetos de prioridade estão sempre em tensão histórica e filosófica ou em referência cruzada com outros objetivos (p. 52).

Em outras palavras, o que Bhabha chama atenção é que precisamos superar esta racionalidade opositora que sempre busca construir um discurso totalizante e, também, que os discursos do feminismo, da luta de classes, a diferenças de gênero, entre outros, não são unitários e naturais. Em sua visão, “[...] cada posição é sempre um processo de tradução e transferência de sentido. Cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico”(p. 53). Ele evidencia a importância do momento híbrido da mudança política. Sobre o hibridismo o autor destaca que:

Aqui o valor transformacional da mudança reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são *nem o Um* (a classe trabalhadora como unidade) e *nem o Outro* (as políticas de gênero), *mas algo a mais*, que contesta os termos e territórios de ambos. Há uma negociação entre gênero e classe, em que cada formação enfrenta as fronteiras deslocadas e diferenciadas de sua representação como grupo e os lugares enunciativos nos quais os limites e as limitações do poder social são confrontados em uma relação agonística. [os grifos são do autor] (p. 54-55)

O autor quer mostrar que, neste momento histórico híbrido, como intelectuais comprometidos, não podemos mais analisar a representação dos grupos da forma homogênea como os discursos da modernidade os produziram, uma vez que as fronteiras entre eles variam de acordo com as posições que são ocupadas, as quais produzem sentidos que são alterados de acordo com os objetivos. Melhor dizendo, as pessoas ocupam diferentes posições na vida social e essas se confundem por se situarem em fronteiras que se deslocam, ou seja, ao tomarmos, por exemplo, homens e mulheres, eles ocupam e desempenham diversas funções e papéis que os colocam em determinados momentos de forma concomitante como trabalhadores, desempregados, pais, feministas, refugiados, entre outras. Esses signos da fragmentação – de classe e do consenso cultural – representam tanto as divisões sociais históricas como uma estrutura de heterogeneidade. O sujeito nesta heterogeneidade é

descontínuo e dividido já que está preso a identidades e interesses conflitantes (p. 55-56).

Acreditamos que esta heterogeneidade demonstra o *algo a mais* de que trata Bhabha, o qual não contempla a posição de Um ou Outro, mas um hibridismo de posições que deslizam e se movimentam – um entre-lugares. Este não pode ser analisado com uma noção unificadora de classe em si, mas [...] de uma articulação menos piegas do princípio político (em torno de classe e nação) e uma dose maior do princípio de *negociação* política. Neste sentido, a hegemonia não é mais algo da vontade coletiva, mas requer que seja um processo de iteração e singularidade, ou seja, um bloco simbólico-social não homogêneo (p. 55-56). Para Bhabha, a negociação é o argumento principal para compreendermos a hegemonia em sua diferenciação e iteração. Ele diz “A contribuição da negociação é trazer à tona o “entre-lugar” desse argumento crucial; ele *não* é autocontraditório, mas apresenta, de forma significativa, no processo de discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação (p. 57).

Assim, a negociação e a tradução entre política e teoria tornam impossível pensar um lugar teórico como uma meta narrativa generalizante, pois elas impedem a clausura discursiva final da teoria. Neste sentido, Bhabha enfatiza que está preocupado, principalmente, com a estruturação conceitual dos termos – o teórico/o político – que embasam os debates em torno do lugar e do tempo do intelectual comprometido defendendo certa relação com o saber, a respeito do que pode ser o *objeto* da teoria no ato de determinar nossos *objetivos* político específicos (p. 58).

Para atingir o propósito de defender uma postura do intelectual comprometido, neste momento histórico de hibridismo cultural, Bhabha salienta a importância de se fazer uma distinção entre a teoria crítica da diferença e a da diversidade cultural sustentando a primeira. Para ele a diferença cultural implica um “[...] processo de *enunciação* da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural”. Já a diversidade cultural é um objeto epistemológico, ou seja, concebe a cultura como objeto empírico que se constitui em objeto da ética e da estética por reconhecer os conteúdos e costumes pré-dados; por manter um enquadramento temporal relativista, dando origem às noções liberais de multiculturalismo; por representar uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única e, por emergir como um sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais em certos relatos antropológicos do início do estruturalismo (p. 63).

Neste sentido, Bhabha (1998) reflete sobre os modos como as idéias hegemônicas

sobre a diferença cultural foram elaboradas na modernidade e, ao mesmo tempo, mostra um pensamento diferenciado a respeito de cultura, vista como temporalidade social e o espaço de criação da humanidade, que, no meu ponto de vista, marcariam a instância singular. Esta busca por uma compreensão diferente de cultura está pautada na revisão da idéia canônica de temporalidade social e de signo.

Assim, Bhabha defende que, por meio do conceito de diferença cultural, ele pode ressaltar o solo comum e o território perdido dos debates críticos contemporâneos, uma vez que:

[...] todos eles reconhecem que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, onde os significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada. A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações. (p. 63)

Para o autor, o conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural, pois “[...] é a própria autoridade da cultura como reconhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da *enunciação*”. O processo enunciativo exige uma quebra em relação à identificação cultural, a uma tradição, a uma comunidade, a um sistema estável de referência e negação da presente política como prática de dominação ou resistência. Como o autor defendeu anteriormente um tempo deslizante, estrategicamente deslocado da articulação política histórica de negociação (p. 64).

Nesta linha de pensamento, a cultura é concebida “[...] como produção irregular e incompleta de sentido e valor, freqüentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social” (p. 240). É no cotidiano das práticas sociais que as “minorias” produzem sentidos, significados e atribuem valores como estratégia de sobrevivência. Para Bhabha (1998), é nesta situação de marginalidade social que transformamos nossas estratégias críticas, uma vez que elas forçam os intelectuais a conceber a cultura fora do parâmetro canônico de estética, mas de *culturas de sobrevivência*.

A proposta de Bhabha é de conceber a cultura como enunciação da diferença cultural. A enunciação implica significações e sentidos não estáveis, o que coloca em questionamento as polaridades – direita e esquerda – e a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade no nível da representação cultural. Ao significar o presente, algo vem a ser repetido, relocado e traduzido em nome da tradição, em nome de um passado que não é

necessariamente um signo fiel da memória histórica. Essa iteração nega a nossa percepção dos efeitos homogeneizadores dos símbolos e ícones cultura, ao questionar a nossa percepção da autoridade da síntese cultural em geral (p. 64-65).

Como percebemos, a visão de cultura que Bhabha apresenta supera aquela de um núcleo fixo, ou seja, um essencialismo que é repassado com as mesmas significações e sentidos pelas gerações anteriores, mas uma tradição que é (re)significada no cotidiano das práticas sociais de cada um e que é traduzida como processo enunciativo onde essas significações e sentidos são negociados como estratégia de sobrevivência e de produção singular. Neste sentido, “[...] a cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu e do Outro” (p. 65).

A não existência de unidade e dualismo na cultura se explica mais pelo fato de se ter uma diferença na estrutura da representação simbólica do que com a variação de atitudes diante de sistemas simbólicos no interior das diferentes culturas. Desta forma, diz Bhabha:

[...] um texto ou um sistema de significados culturais não pode ser auto-suficiente em razão do ato de enunciação cultural – lugar do enunciado – ser atravessado pela *différance* da escrita [...]. É essa diferença no processo da linguagem que é crucial para a produção do sentido e que, ao mesmo tempo, assegura que o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente. (p. 65)

A diferença lingüística que se apresenta na cultura se deve ao relato semiótico comum da disjunção entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Este último não é representado no enunciado, mas é reconhecido pela sua incrustação e interpelação discursiva, sua posicionalidade cultural, sua referência a um tempo presente e a um espaço específico. Nesta perspectiva enunciativa Bhabha adota:

(...) a produção de sentido requer que estes dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. (p. 66)

É nessa ambivalência do ato de interpretação, onde o Eu pronominal e o sentido do enunciado não são literalmente nem um (enunciação) nem o outro (enunciado), que há a cisão enunciativa do sujeito. Para a análise cultural, Bhabha enfatiza a cisão temporal, uma vez que “a cisão enunciativa do sujeito da enunciação destrói a lógica da sincronidade e da evolução que tradicionalmente legitimam o sujeito do conhecimento cultural”. Neste sentido, destrói a idéia de unicidade, causalidade, progressão e evolução de idéias-no-tempo. Essa intervenção

do Terceiro Espaço da enunciação, que torna a estrutura da significação e referência um processo ambivalente, destrói esse espelho da representação em que o conhecimento cultural é em geral revelado como um código integrado, aberto, em expansão (p. 66-67).

Nesta linha de pensamento, a noção de identidade histórica da cultura como força homogeneizante, unificadora de um passado originário mantido vivo na tradição do Povo é desafiada. Em outras palavras, é quando se reconhece que a mudança cultural acontece em um movimento flutuante, num espaço indeterminado dos sujeitos da enunciação – no Terceiro Espaço – que se percebe o hibridismo cultural do momento histórico e se supera a concepção homogeneizante de cultura e a binariedade passado, presente no sentido causal e serial da história. Assim, a teoria da contingência, do entre-lugares, coloca nas fronteiras deslizantes da cultura, ou seja, no Terceiro Espaço da Enunciação a garantia da não unificação e fixidez dos significados e símbolos da cultura. Desta forma, também os signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (p. 67-68).

Assim, a proposta de Bhabha está situada na capacidade produtiva deste Terceiro Espaço das enunciações. É este espaço-cisão da enunciação que tem a capacidade de abrir o caminho à conceitualização de uma cultura *internacional* baseada na inscrição e articulação do *hibridismo* da cultura (grifos do autor). Para o autor, é preciso lembrar que:

[...] é o ‘inter’ – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do ‘povo’. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. (p. 69)

Diante destas pertinentes construções de Bhabha, apresenta-se o desafio de compreendermos como a relação das crianças com a escrita no processo de alfabetização pode fazer “emergir como os outros de nós mesmos”. Entender que a produção da cultura e da história está situada num *espaço intervalar* e, se constitui como lugar enunciativo transforma a nossa análise sobre a escola e, especificamente, a relação da criança com a escrita no processo de alfabetização. É com o interesse de traduzir estas referências acerca da produção do sujeito, da cultura e da história que elaboraremos o próximo item deste capítulo.

3.3 ELABORAÇÕES SOBRE A ESCRITA COMO O ENTRE-LUGARES DA NEGOCIAÇÃO CULTURAL

Neste momento, como acenamos, temos por objetivo principal tomar por referência os conceitos da teoria crítica pós-colonial de Bhabha para elaborarmos contribuições acerca da produção do sujeito, da história e da cultura ao campo escolar, especialmente, ao da alfabetização. Acreditamos que a proposta construída muito se aproxima da postura intelectual que vínhamos buscando enquanto docente do ensino superior que se dedica à formação de professores e, mais intensamente, na formação de professoras-alfabetizadoras. Quando estamos diante de um grupo de alunas que aspiram pela formação que as habilitem à docência, muitos conflitos, contradições e ambivalências ficam em suspensão durante todo o processo de formação, o que causa uma reação de inconformidade, uma vez que, a maioria delas demonstra a busca por afirmativas “coerentes” que superem as contradições e as ambivalências. Esta postura também já foi minha, uma vez que tive uma formação que polarizou perspectivas teóricas e ensinou a busca pela superação do movimento dialético.

Outro aspecto importante a ser analisado é o que diz respeito à (re)construção das práticas alfabetizadoras. Quando as professoras-alfabetizadoras estão em processo de formação em nível superior⁵⁷, ficam ainda mais claras as polaridades e as oposições – uma vez que seus procedimentos de ensino são discutidos e questionados durante a formação vinculando-os a referenciais teóricos, muitas vezes, pouco conhecidos pelas docentes. Neste processo, também fica evidente o interesse por discursos totalizantes que dêem conta de todas as diferenças e mostram ter por finalidade uma padronização de comportamentos e ritmos de aprendizagens. Esta tentativa de uniformização se expressa também no espaço das salas de aulas de alfabetização, quando uma parcela significativa destas professoras-alfabetizadoras questiona, de forma incisiva, por que determinados alunos não têm o mesmo “rendimento” que a maioria. Estas situações as deixam preocupadas e mobilizadas diante da busca por alternativas que superem essas diferenças entre os alunos. Neste sentido, tenho por hipótese de que todos estes aspectos confirmam que, ao analisarmos a relação das crianças com a

⁵⁷ Refiro-me à formação de professores em serviço que vem acontecendo desde meados dos anos de 1990 em todo o nosso país, em decorrência de uma política educacional. Esta política esteve vinculada ao FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) e, neste momento, vincula-se ao FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica). Como professora de nível superior, tive a oportunidade de participar na formação de professores em cursos de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

escrita, também vamos encontrar, do ponto de vista da professora-alfabetizadora, o mesmo desejo de comportamento padronizado.

Acredito que todos estes aspectos ratificam o que Bhabha coloca sob questionamento, qual seja, de que a cultura ocidental na modernidade e os trabalhos dos críticos contemporâneos produziram discursos totalizantes que expressam as divisões geopolíticas e a sua hegemonia por meio de suas afirmativas que polarizam e opõem posições.

Neste sentido a escola – sendo uma das agências sociais que favorece a construção de vínculos sociais do sujeito que ingressou no mundo da Escrita, e se constituindo num locus que podemos denominá-la, a partir das elaborações de Bhabha, como um “lugar enunciativo”, - assume uma outra posição ao considerarmos que a escrita pode ser concebida como um entre-lugares de “negociação cultural”, o que indica que a escola é um espaço que se constitui na heterogeneidade e não mais de homogeneidades, como se acreditou por muitos séculos.

Pensamos que estudar melhor as implicações da relação da criança com a escrita vai nos fornecer mais elementos para compreendermos que o processo de dominá-la produz subjetividade e singularidade, uma vez que supõe um sujeito. Neste sentido, são valiosas as contribuições de Bhabha, as quais nos têm permitido “enxergar” sob outros “óculos” a escrita no processo de alfabetização. Sobretudo a questão que tem orientado a construção deste capítulo e que buscamos entender mais aprofundadamente tomando por referência este autor: em que medida, ao se considerar a escrita como um entre-lugares do enunciado e da enunciação, se pode visualizar um espaço de produção do sujeito como instância do singular?

Podemos dizer que Bhabha deixa claro em seu pensamento a produção de singularidade no tempo do presente, uma vez que toma a visão benjaminiana de história em que supera a ótica causalista, progressista e serial, a qual predominou nos discursos da modernidade sobre a História, bem como, sobre a visão totalizante do Ser. Para Bhabha, a história é produzida na autopresença do sujeito e não é pura continuidade e nem ruptura com o passado, mas é o passado relocado por significações e sentidos no agora de um contexto específico que traduz a referência e a temporalidade daquele que enuncia. Fala-se do tempo do “agora”.

Neste sentido de história, ao pensarmos o processo de aprendizagem da escrita cabe considerarmos que, embora ela tenha uma dimensão de código e, por isso, instrumental, o seu domínio exige que a significação do mundo e a relação da criança sejam traduzidas pelos sentidos enunciados por meio dela, os quais produzem cultura, nas palavras de Bhabha, no ato da sobrevivência social. Assim, nesta ótica a cultura é concebida como incompleta de sentido

e valor e, por isso, não estável.

Para compor sua proposta, o crítico hindo-britânico propõe a superação da estrutura binária das sentenças, o que polemiza as polaridades e oposições na relação teoria e política, uma vez que ele vai defender uma postura intelectual comprometida – não com a direita ou esquerda; com a produção da teoria enquanto possibilidade de atingir objetivos específicos que estão fora, no além dos antagonismos. Para tal propósito, vai situar sua teoria num lugar intervalar – num entre – ou melhor, num espaço discursivo intervalar da contingência e entre as divisões teoria e política. Neste sentido, sua teoria força os intelectuais a reverem suas posturas diante dos sistemas teóricos totalizantes que têm defendidos e, ao mesmo tempo, questiona a própria clausura da produção de suas meta narrativas.

Estas reflexões nos auxiliam a definir melhor como vamos, de agora em diante, situar-nos diante da produção cultural e histórica num momento de tantos deslocamentos e hibridismos. Ao invés de defender uma ou outra posição – direita, esquerda – ele vai mostrar que a *diferença está no mesmo*, que indica que a “verdade” está ancorada e marcada pela ambivalência, e que por isso é preciso a *negociação*, ao invés da *negação* entre os elementos antagonísticos. A negociação acontece num processo de iteração das ambivalências que tenta articular os elementos antagônicos e oposicionistas. Estas reflexões nos servem para aprendermos que no momento histórico e cultural atual vivemos diante de signos fragmentários que traduzem as divisões históricas e uma estrutura de heterogeneidades. Assim, as crianças que freqüentam a escola não podem mais ser situadas apenas em uma noção determinada de classe social, classe econômica, raça, estrutura familiar, entre outros, uma vez que esta postura impõe previamente discursos totalizantes daquele Ser e da sua História, negando que este sujeito participa de situações conflitantes para sobreviver.

Neste sentido, o autor defende uma concepção de sujeito descontínuo e dividido por estar preso a identidades e interesses conflitantes. Descontínuo porque, em decorrência das demandas das práticas sociais, desempenha diferentes e conflitantes papéis, os quais têm interesses diversos; dividido por que há uma cisão em um sujeito da enunciação, ou seja, ele não está presente nem na enunciação e nem no enunciado, mas está situado num Terceiro Espaço da enunciação, que torna a estrutura da significação e referência um processo ambivalente. Isso destrói a idéia de que o conhecimento cultural é em geral revelado como um código integrado, aberto e em expansão. No Terceiro Espaço, situa-se a compreensão de cultura não-homogênea e fixada em significados e valores que contemplam a cultura ocidental privilegiada, mas um local de fronteiras deslizantes que movimentam as significações e os

sentidos de cada um em seus contextos específicos. Aqui a cultura não é unitária em si, mas como enunciação está garantida a não-unificação e fixidez dos significados e símbolos da cultura. Assim, também os signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo.

Acreditamos que um sujeito concebido nesta perspectiva será percebido no cotidiano da escola e, especificamente, na relação que ele tem com a escrita de outra maneira. Para tanto, é imprescindível começarmos a nos atentar para as dúvidas, reflexões, afirmações, etc. sobre a escrita. Isto vai nos levar a conceber e analisar a produção de sentido como algo instável, ou seja, o sentido nunca é mimético e transparente já que é na ambivalência do ato de interpretação onde o Eu pronominal e o sentido do enunciado não são nem um e nem o outro, que há a cisão enunciativa do sujeito, ou seja, esta cisão destrói a lógica da sincronidade e da evolução que tradicionalmente legitimam o sujeito do conhecimento cultural colocando a produção de sentido num movimento deslizante que não suporta fixidez, unicidade, causalidade, progressão e evolução de sentido no decorrer do tempo em função das próprias condições da enunciação. Assim, podemos afirmar que esta perspectiva supõe a produção singular de subjetividade no tempo do presente.

A partir deste percurso pela proposta de Bhabha acreditamos, cada vez mais, que a escrita enquanto enunciação produz subjetividade e singularidade nas manifestações de seus significados e sentidos. E, a cultura passa a ser concebida e constituída sob as heterogeneidades de cada um e traz no presente as suas produções sobre o mundo e suas relações. Compreender o sujeito que se faz presente pela enunciação de sua singularidade e diferença, é o que pretendemos discutir na teoria lingüística de Benveniste, buscando situar, justamente, a escrita e o ato de escrever nesta perspectiva. Isto é o que trabalharemos no capítulo que segue com a intenção de encontrar maior respaldo para a elaboração de uma metodologia de análise de dados para esta proposta de tese.



Samara (3ª Série)

Samara escreve a história lida silenciosamente...

4. A FACE ENUNCIATIVA DA ESCRITA

Após o percurso realizado no capítulo anterior, para compreendermos a proposta de Bhabha (1998) que situa a produção da cultura e da história num espaço-tempo do *entre*, ou seja, num espaço intervalar onde não há rupturas e nem continuidades na história – mas um presente que recoloca o passado com outras significações e sentidos – continuamos acreditando que a escrita sendo um dos sistemas simbólicos mais presente no campo escolar, se analisada enquanto ato enunciativo, produz subjetividade e singularidade ao manifestar significados e sentidos produzidos também num entre-lugares, ou seja, no ato de escrever.

Neste sentido, este trabalho analisa aspectos da dimensão enunciativa da relação das crianças com a escrita. Para tanto, toma o texto escrito como enunciado e situa o ato de escrever no entre-lugares da enunciação e do enunciado. É nesse espaço intervalar que – pensamos – é possível surpreender formas singulares de *inserção do sujeito na língua*.

Como é fácil inferir, os termos *enunciado* e *enunciação*, além de fundamentais para o que queremos aqui mostrar, devem ser mais bem precisados conceitualmente devido à multiplicidade de definições que recebe no campo heterogêneo da Lingüística da Enunciação (cf. FLORES; TEIXEIRA, 2005). Tais conceitos são fundamentais tanto para o estudo que vem sendo delineado como também para a compreensão da presença da subjetividade na linguagem, do funcionamento da língua e da estrutura da enunciação.

Isso será discutido no presente capítulo. Enfocaremos aqui a teoria lingüística de Émile Benveniste⁵⁸ (1988,89), a qual vai compor o suporte teórico-metodológico até aqui construído contribuindo para uma concepção de homem constituído na e pela linguagem, bem

⁵⁸ Segundo Dosse (1994), Benveniste é judeu sefardita (adjetivo dado aos judeus expulsos de Portugal e Espanha no séc. XV) estudou no Collège de France sob as orientações de Antoine Millet, discípulo de Saussure instituição na qual, em 1937, torna-se professor. Devido à sua timidez, ele conquistou notoriedade por sua competência e não pela sua capacidade de relação com as pessoas, uma vez que preferia o isolamento. Para construir este capítulo, utilizei principalmente, os dois tomos *Problemas da Lingüística Geral I e II* de Émile Benveniste. (PONTES, 1988, 1989).

como, para definirmos uma metodologia de análise dos dados, uma vez que, esta não está nem desvinculada do arcabouço teórico, nem do objeto ora em estudo.

4.1 JUSTIFICANDO E DELINEANDO A LEITURA DE BENVENISTE

A escolha de Benveniste não foi aleatória; deve-se ao fato de o lingüista francês apresentar uma visão de língua em uso que supõe subjetividade e singularidade mesmo na repetibilidade da estrutura, pois ele diz que “[...] É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É, portanto, verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (p. 288). Neste sentido, a enunciação é o ato individual de utilização da língua. Embora a língua apresente uma estrutura que condiciona seu uso, também possui uma elasticidade no agenciamento das palavras e frases as quais vão expressar uma relação singular do sujeito com a língua por meio da forma e do sentido. Estas idéias trazem indicativos para uma metodologia de análise para esta pesquisa; mais bem especificada no próximo capítulo. Vejamos o que diz o autor:

A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*.

Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem [...] A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. [os grifos são do autor] (p. 288-289).

Vemos que o sujeito, ao apropriar-se da língua, se institui individualmente – o que nos faz acreditar cada vez mais que o domínio da escrita também supõe uma relação singular. Assim, como estamos nos propondo a estudar a escrita enquanto enunciação, enfocando a relação que as crianças estabelecem com ela no processo de alfabetização, entender a subjetividade na linguagem, bem como a noção de pessoa, não-pessoa, referência, as quais constituem a estrutura da enunciação se faz imprescindível, já que ao situarmos o ato de escrever num local intervalar – no entre-lugares – nos exige, ao menos na perspectiva que estamos delineando, pensar sobre *a inserção do sujeito na língua*.

Neste sentido, acredito que na leitura de importantes seções do fundamento teórico de Benveniste possamos encontrar subsídios para esboçar um referencial lingüístico enunciativo para esta investigação. Tomado o conjunto do que se convencionou chamar de

teoria da enunciação constante em *Problemas de lingüística geral I* e *Problemas de lingüística geral II*, fazemos um recorte da teoria benvenistiana que, em sintonia com nossos objetivos, parece dar conta da proposta em construção. Lemos Benveniste em quatro pontos essenciais:

- a) Quanto à formulação de uma teoria da linguagem que comporta o homem em sua condição dialogal. Será objeto de estudo, em especial, o texto *Da Subjetividade na Linguagem*⁵⁹;
- b) quanto ao estabelecimento dos termos da relação forma/sentido onde define aspectos do funcionamento da língua nas dimensões. Será estudado, nesse momento, o texto *Forma e o Sentido na Linguagem*;
- c) quanto à proposição de uma posição ímpar da língua relativamente aos demais sistemas de signos. Benveniste preocupa-se em mostrar que o sistema da língua, além de ter a propriedade recursiva de interpretar a si próprio, é determinante dos demais sistemas de signos uma vez que pode engendrará-los e interpretá-los. Enfatizaremos a leitura do texto *A Semiologia da Língua*;
- d) quanto à formulação de uma noção de estrutura que comporta sujeito. Benveniste dedica-se a desenvolver a concepção de um dispositivo, por ele chamado de *aparelho formal da enunciação*, constitutivo universal das línguas que permite que o sujeito atualize cada sistema e nele se inscreva em condições únicas de pessoa, tempo e espaço a – *eu/tu/este/aqui e agora*. Nosso guia aqui será o célebre texto *O Aparelho Formal da Enunciação*, um dos últimos trabalhos escritos pelo autor, espécie de síntese da sua proposta teórica.

Acredito que esta incursão na teoria benvenistiana fornecerá elementos teóricos e lingüísticos para continuar delimitando o percurso desta pesquisa e, ao mesmo tempo, ir definindo, juntamente com os demais campos teóricos, uma metodologia de análise dos dados.

⁵⁹ Cabe ressaltar que Benveniste não fez uma teoria do sujeito em sua obra. Segundo Normand (1996) “a teoria da enunciação implica, pois, um sujeito, mas não faz a teoria deste. Ligada à significação, a questão do sujeito é ao mesmo tempo o que suscita e alimenta a elaboração deste conjunto de noções e que o impede de se acabar na pseudo-solução do *semiótico/semântico* [grifo da autora]” (p. 147)

Quero ressaltar novamente que um predicativo muito importante para a escolha desta teoria enunciativa foi ter percebido a crença e a defesa da presença de subjetividade⁶⁰ na linguagem, uma vez que o autor tem uma concepção homem que vai desde uma perspectiva antropológica até configurar uma visão lingüística, quer dizer, ele coloca a intersubjetividade como condição da própria existência humana e esta constituída na linguagem. Em sua visão, a inscrição, ou seja, a marca de uma posição se dá no processo da enunciação e que vai ser expressa pelas proposições discursivas. Isto se aproxima da idéia que vimos construindo a respeito da escrita no processo de alfabetização.

Esta visão lingüística do homem vai contribuir muito para esta pesquisa, uma vez que tenho por objetivo sustentar que a relação das crianças com a escrita em processo de alfabetização supõe produção de subjetividade e singularidade, as quais se constituem na linguagem e, no caso deste trabalho, por meio da língua escrita. Neste sentido, cabe-nos perguntar a respeito da escrita, do ato de escrever e do texto escrito, ou melhor, onde estariam situados nesta perspectiva lingüística? E ainda, o entre-lugares da escrita estaria situado entre a enunciação e o enunciado?

Diante deste propósito, vamos aprofundar, neste capítulo, e fundamentar a escrita na teoria lingüística enunciativa⁶¹ anunciada. Faremos um esforço para dizer algo sobre a subjetividade e a singularidade na linguagem com relação à escrita. Vale advertir, no entanto, que isso será feito desde o ponto de vista que me autorizo, qual seja o de uma pedagoga em busca de uma teoria lingüística que contribua para a compreensão e análise de um objeto de

⁶⁰ Um filósofo que discutiu muito a presença da subjetividade na linguagem foi Bakhtin (1986). Ele tem o dialogismo como princípio, entende que ele é resultado da interação de dois indivíduos. Mesmo que o interlocutor não seja real, ele está presente. Diz ainda a esse respeito que “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* [grifo do autor] próprio bem estabelecido [...]” (p. 112-113) A enunciação em sua visão [...] é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A *palavra dirige-se a um interlocutor* [grifo do autor]: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (1986, p. 112).

⁶¹ Cabe dizer aqui, que existe uma explicação para o uso do termo lingüística enunciativa (no singular). A referência se faz assim: Flores (2001 apud FLORES & TEXEIRA, 2005) apresenta uma proposta epistemológica de abordagem para o campo da enunciação, a qual, permite falar em teorias da enunciação (no plural) que, por sua vez, estariam reunidas na lingüística da enunciação (no singular) e este campo poderia ser representado por autores como (Bally, Jakobson, Benveniste, Ducrot, Bakhtin, Authier-Revuz, Antoine Culioli, Kerbrat-Orechioni, entre outros). Isso porque, segundo o autor, existem traços comuns entre essas diversas abordagens enunciativas. Ele destaca que todas elas, cada uma a seu modo, problematizam a dicotomia *langue/parole* (língua/fala), o que significa que todos discutem Saussure; formulam um domínio conceitual que inclui o termo *enunciação*; fazem a discussão em torno da subjetividade da linguagem e instauram relações diferenciadas da lingüística com a filosofia da ciência: as noções de método e objeto são retomadas para dar lugar à reflexão sobre a enunciação (p. 101).

pesquisa próprio da pedagogia, - a da escrita na alfabetização de crianças. Essa ressalva torna-se importante, neste contexto, porque coloca em relevo que fazer tal incursão não é tarefa fácil, mas, em compensação, tem possibilitado me aventurar em um campo até então desconhecido. Essa *aventura* “traduz”, essencialmente, que ser pesquisadora no campo da educação é pinçar, em diferentes campos do conhecimento, suporte teórico e metodológico para compreender o objeto em estudo – um objeto sempre interdisciplinar – isso é o *próprio* da educação.

Assim, a lingüística benvenistiana, bem como a sociologia da cultura de Bhabha, estão aqui convocadas para discutir com a alfabetização no sentido de – ao implicar estes campos – produzir outras interfaces para analisar o processo de alfabetização. Em outras palavras, interessa-me compreender, neste capítulo, como esta teoria lingüística pode mostrar que o domínio da escrita, enquanto mais um dos sistemas simbólicos da nossa cultura, implica também num processo de subjetivação que se traduz por meio de marcas lingüísticas. Para tanto, tratarei a enunciação sob dois prismas: o primeiro enquanto *ato* a fim de aproximá-lo do *ato* de escrever; o segundo, enquanto *intersubjetividade*, princípio do diálogo, o qual supõe a existência do outro, o que possibilitará uma analogia com a escrita das crianças em processo de alfabetização. Neste sentido, estou acreditando que no processo de alfabetização tanto o ato de escrever quanto a escrita se constituem produzindo subjetividade e cultura.

Ora, é consenso no meio acadêmico que a escrita expressa subjetividade e – por sua vez – singularidade. No entanto, quero compreender como ela precisa ser analisada para que o sujeito, neste processo, apareça em sua singularidade. Como se deve conceber a escrita para que não desapareça o sujeito em sua singularidade? Como analisar o ato de escrever para que este ato seja considerado produtor de subjetividade? Como é conceber o ato de escrever situado num entre-lugares da enunciação e do enunciado? Como isso pode produzir algo novo no campo da alfabetização e da educação?

Cabe dizer que, embora sejam questões distintas e que, por sua vez, apresentam estatutos epistemológicos diferentes por se situarem em campos disciplinares diversos, me propus implicá-los⁶² para que possamos construir uma forma de analisar a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isto revela – como já disse – que ao produzir conhecimentos na educação, o objeto ora em estudo, nos leva sempre a constituir campos de interfaces, ou

⁶² Em meu entendimento, implicar campos significa que iremos trazer campos de conhecimentos diferentes para explicar e fundamentar o objeto ora em estudo, sem ter a pretensão de estruturar um novo estatuto epistemológico, mas organizar novas interfaces explicativas, no caso deste trabalho, sobre a relação das crianças com a escrita no processo de alfabetização.

seja, implicações interdisciplinares, as quais exigem sempre que clareamos as questões envolvidas no estudo.

Desta forma, a primeira questão supõe que no campo da alfabetização, pelo menos nos séculos XVIII e XIX, prevaleceu a utilização de métodos tradicionais para o ensino da leitura e da Escrita que não consideravam a existência de um sujeito que produzia significações e sentidos, ignorando assim a singularidade de cada um. Cabe ressaltar que, ainda nos dias de hoje, embora tenhamos muitas contribuições teórico-metodológicas que já questionaram tais métodos, nos deparamos com algumas práticas escolares que persistem com esta perspectiva de alfabetização. O segundo questionamento refere-se ao desafio que nos colocamos em encontrar respaldo teórico-metodológico no campo da lingüística para que possamos construir uma forma de analisar o ato de escrever como ato de enunciação, ou seja, como um ato que diz daquele que escreve. A terceira questão vai buscar na sociologia da cultura uma compreensão de produção da cultura que se situa num local intervalar das sentenças, ou seja, que defende que ela é produzida em contextos específicos onde se recoloca o passado com outros sentidos e significados, marcando assim singularidades. Isto tudo para produzir algo que analise a escrita sob outros campos teóricos contribuindo, assim, para a construção de um referencial teórico-metodológico que considere linguagem, cultura e produção subjetividades inerentes ao processo de alfabetização e, no caso desta pesquisa, na relação das crianças com a escrita.

Assim, as concepções de linguagem e subjetividade de Benveniste (1988/89) serão conceitos “âncoras” das idéias sobre *língua* e *sujeito*, necessários às idéias que quero fundamentar, discutindo as teses deste autor, tendo em vista as contribuições que podem fazer para pensar, em outras bases, o ato de escrever e a escrita das crianças escolares. Pretendo, neste momento, dar resposta às questões expostas anteriormente pelo percurso da leitura que fizemos de Benveniste, como anunciamos no início desta seção. No horizonte, temos o interesse em compreender a enunciação e o enunciado situando a escrita e a presença da subjetividade na linguagem. Para tanto, iniciei discutindo sobre a presença da subjetividade na linguagem em Benveniste, pois a enunciação para ele é sempre para *um*, ou seja, há singularidade mesmo na repetibilidade da estrutura da língua.

4.1.1 Da subjetividade na linguagem

Busco então, neste item, compreender a subjetividade e a singularidade na linguagem⁶³, mais especificamente na língua tomando a escrita como objeto de estudo. Benveniste, ao apresentar em seu sistema de pensamento o princípio da intersubjetividade, rechaça uma visão egocêntrica do indivíduo, isto é, de um ser isolado em seu desenvolvimento. Para ele, não existe o homem fora da linguagem, já que ela é a própria condição de sua existência. Em sua visão, é a forma como o sujeito coloca a língua em funcionamento que vai “dizer” do subjetivo e da singularidade de cada um (p.285). Pode-se inferir que a escrita como uma das formas de manifestação da linguagem vai por meio da língua concretizar, pelas palavras e frases, a subjetividade do locutor.

Benveniste (1988) diz que embora a linguagem possa, num primeiro momento, parecer um instrumento de comunicação porque se presta “[...] a transmitir o que lhe confio- uma ordem, uma pergunta, um anúncio – e, provoca no interlocutor um comportamento, cada vez, adequado (p. 284)”, ele se contrapõe a esta proposição porque entende que estaríamos nos referindo ao discurso, ou seja, à língua em ação, pois considerar a linguagem como instrumento seria opor o homem e a natureza, uma vez que a linguagem está na natureza do homem e nunca a vimos sendo fabricada.

Neste sentido, Benveniste – em sua teoria – vai defender a presença de subjetividade na enunciação⁶⁴. Para que esta questão seja compreensível é fundamental precisar alguns conceitos que ancoram a teoria lingüística aqui convocada, em especial, no que se refere à constituição da subjetividade.

Na teoria lingüística de Benveniste (1988) encontra-se que a linguagem:

[...] está na natureza do homem, que não a fabricou [...]. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (p. 285)

Essa visão apresenta a linguagem numa dimensão antropológica, na medida em que sugere que o homem se constitui na – e pela – linguagem, que ela é condição de sua

⁶³ A linguagem aqui é compreendida como tudo que serve e tem a capacidade de expressar idéias, sentimentos e modos de comportamento; a língua, como todo sistema de signos que serve de meio para viver e não somente se comunicar, pois, como nos diz Benveniste, *é falando que encontramos o homem*. A língua pode ser percebida pelos diversos sentidos: auditivo, visual, gestual, música...

⁶⁴ Sobre a estrutura da enunciação aprofundaremos mais no item quatro deste capítulo.

existência, ou seja, que a linguagem é a possibilidade de inscrição do homem na cultura. No entanto, Benveniste também deixa claro o princípio da intersubjetividade da linguagem; importante para pensar a subjetividade na língua e, por decorrência, na escrita das crianças. Isto nos indica também sua visão lingüística. O lingüista diz:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito* [grifo do autor]; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ego.

A subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito” [grifo do autor] [...]. (p. 286)

A subjetividade em Benveniste não é de ordem psicológica, mas do homem na língua, ou seja, da representação do sujeito na língua em uso; quer dizer, da intersubjetividade. Aqui o fundamento da “subjetividade” se determina pelo *status* lingüístico da “pessoa” (grifos do autor) (p. 286). Para ele (1988),

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa eu [...]. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo com *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* [...]. (p. 288)

Nessa estrutura do enunciado ficam reiteradas tanto a presença da subjetividade na língua quanto a intersubjetividade como princípio da constituição do sujeito na linguagem. A categoria de *pessoa* em Benveniste (1989) própria ao *eu* e ao *tu*, entidades lingüísticas da categoria de sujeito. Para este autor, “[...] a emergência dos índices de pessoa (a relação *eu-tu*) não se produz senão na e pela enunciação: o termo eu denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo tu, o indivíduo que aí está presente como alocutário” (p. 84).

A relação *eu-tu* é sempre passível de reversibilidade, pois os dois índices de pessoa são considerados subjetivos no uso da língua, uma vez que se determinam em cada enunciação. Benveniste defende que:

[...] Essa polaridade [entre eu e tu] não é igualdade nem simetria: *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos termos se concebe sem o outro; são complementares [...]. Esta polaridade é única na condição do homem na linguagem [...]. É numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento lingüístico da subjetividade. (p. 286-287)

Assim, é neste movimento dialético do eu e do tu que se estabelece a passagem de uma visão antropológica de homem para a definição de um fundamento lingüístico da subjetividade, ou melhor, é na categoria de *pessoa* que se situa a visão lingüística de homem constituído na e pela linguagem.

Cabe destacar ainda que os pronomes pessoais *eu* e *tu* não remetem, nem a um conceito, nem a um indivíduo. Para Benveniste o *eu* se refere a:

[...] algo muito singular que é exclusivamente lingüístico: eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutra passo, chamamos de instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade a qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância do discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como “sujeito” [grifo do autor]. É, portanto, verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua [grifo meu]. (p. 288)

Neste sentido, a subjetividade em Benveniste está no ato de colocar a língua em funcionamento, o que nos leva a inferir que o ato de escrever pode ser considerado uma das instâncias do discurso que vai expressar no lingüístico o que é singular do *eu*. Além dos pronomes pessoais há os indicadores *dêiticos* – demonstrativos, advérbios, adjetivos – que auxiliam na revelação da subjetividade e na organização das relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” (grifo do autor) tomado como ponto de referência: “isto, aqui e agora” (grifo do autor) (p.288).

Assim, a enunciação supõe uma estrutura que comporta o sujeito – a intersubjetividade, o espaço e o tempo expressos no *eu, tu aqui e agora* do enunciado. A que se referem o *aqui* e o *agora*?

O *aqui* da estrutura da enunciação refere-se ao espaço, às condições da enunciação que são sempre irrepitíveis pela efemeridade em que se dá a relação com a língua a cada novo ato enunciativo; o *agora* diz respeito ao tempo da enunciação. Benveniste (1989) acredita que a temporalidade pode ser considerada um quadro inato do pensamento. Ele assim se refere sobre a produção da temporalidade:

Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, da categoria de presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato da enunciação torna possível [...] o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo. (p. 85)

Nesse sentido, a cada ato de enunciação torna-se possível o tempo presente. Ele é

fugaz, mas também possibilita um sentimento de continuidade. Para o autor, é esta consciência de continuidade que denominamos “tempo” (grifo do autor): [...] continuidade e temporalidade que se engendram no presente incessante da enunciação, que é o presente, do próprio ser que se delimita, por referência interna, entre o que vai se tornar presente e o que já não o é mais (p. 85-86).

A instância do discurso, ou a língua em uso, se caracteriza pela efemeridade e por isso é na continuidade e temporalidade da relação do homem com a língua que o presente fica marcado. Já a Escrita marca o tempo presente de forma mais permanente e traduz – por meio das marcas lingüísticas – a posição do sujeito, considerada, lingüisticamente, como sua subjetividade. Pelo que foi visto, a estrutura da enunciação⁶⁵ em Benveniste comporta um sujeito; isso singulariza a sua teoria lingüística.

Nesse sentido, penso que o ato de escrever, enquanto uma relação que supõe intersubjetividade, subjetiva aquele que escreve na medida em que o enunciado escrito traduz essa relação que o sujeito estabelece com o mundo por meio da posição que ele ocupa no texto. Esta posição pode ser analisada pelas marcas lingüísticas: marcas da estrutura da língua. Considerando estas idéias, acredito que, ao escrever, a criança em processo de alfabetização vai produzindo significações e sentidos que marcam a sua singularidade, ou seja, ela expressa o contexto específico – *o aqui* – em que está e o tempo – *o agora* – em que está vivendo.

Com este propósito, no próximo item, continuarei buscando na teoria benvenistiana respaldo para a construção de uma análise enunciativa da escrita das crianças. Assim, serão discutidas as dimensões semântica e semiótica do uso da língua como forma de construir um caminho para identificar a posição do sujeito e sua singularidade no texto escrito. Acreditamos que ao compreendermos estas dimensões da língua poderemos encontrar indicativos para a análise. Neste sentido, nos indagamos: como produzir conhecimento tomando por estudo um objeto que se situa num lugar instável e intermediário como o ato de escrever?

⁶⁵ Percebe-se que a estrutura do presente da enunciação tem uma vinculação com a teoria intervalar de Bhabha (1998) uma vez que ele toma a idéia de enunciação da diferença cultural, bem como a concepção de história benjaminiana, a qual insiste e defende a produção histórica no tempo do agora, ou melhor, de um presente que vai sendo significado em outros sentidos, não de forma mimética e transparente, mas que supõe a produção de cada um. O que nos desafia - neste momento do trabalho - é encontrar mais elementos neste campo lingüístico para delinear uma metodologia de análise dos dados para o campo da alfabetização, mais especificamente, para analisar a relação das crianças com a escrita.

4.1.2 As implicações da forma e do sentido no funcionamento da língua

Quero chamar a atenção que Benveniste (1989) não foi um lingüista que passou despercebido em seu campo de atuação, pois foi um teórico polêmico por buscar respostas a questões da língua em uso, pouco abordada ou até mesmo ignorada pela maioria dos lingüistas, segundo ele, por receio de caírem em psicologismos. Além disso, é interessante assinalar também que, como a maioria dos textos dele, o capítulo que trata da forma e do sentido na linguagem é fruto de uma de suas palestras⁶⁶.

Duas questões principais acompanharão a leitura deste tema. Que compreensão precisamos ter sobre o sentido e a forma na língua em uso para que possamos identificar a presença do sujeito em sua singularidade? Como analisar a instância de discurso como a escrita, o ato de escrever e o texto escrito das crianças em processo de alfabetização sob a ótica da enunciação? A compreensão e resposta a estas questões indicarão melhor como delinear a metodologia; conseqüentemente, como deverá ser feita a análise dos dados.

De uma maneira geral, pode-se dizer que Benveniste, no referido texto, questiona a histórica oposição entre a forma e o sentido que muitos lingüistas fizeram em seus estudos e mostra que o problema que se coloca é o de entender a significação de outro modo; por sua vez, de conceber a língua como sistema de signo diferenciado dos demais sistemas de signos existentes, percebendo-se assim o duplo caráter na relação entre a semiótica e semântica na língua real ou em uso.

Nesta perspectiva, Benveniste (1989) ressalta inicialmente que na tradição lingüística a matéria – forma e sentido – tem sido abordada em oposição. No entanto, ele busca reinterpretar esta oposição no funcionamento da língua ordinária, ou seja, da língua comum. Diz que:

[...] integrando-a e esclarecendo-a (a oposição), ela retoma toda sua força e sua necessidade; vemos então que ela contém em sua antítese o ser mesmo da linguagem, pois de um só golpe ela nos coloca no centro do problema mais importante, o problema da *significação* [grifo meu]. Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é o seu caráter primordial, sua vocação original que transcende a explica todas as funções que ela assegura no meio humano. (p. 222)

⁶⁶ Conforme o *Curso Problemas de Lingüística Geral II*, este capítulo se constitui da palestra Le Langage II (Sociétés de Philosophie de langue française, Actes du XIII Congrès, Gêneve, 1966), Neuchâtel, La Baconnière, 1967, p. 29-40.

A idéia fundante de que a linguagem antes de tudo significa, coloca em evidência sua função vital para o ser humano, uma vez que é ela que possibilita a própria hominização⁶⁷. Benveniste é enfático nesta idéia quando diz:

[...] eu diria que, bem antes de servir pra comunicar, a linguagem serve para *viver* [grifo do autor]. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é antes de tudo significar. Pela amplitude desta definição, pode-se medir a importância que deve caber à significação. (p. 222)

Neste sentido, ele é claro em afirmar que a linguagem é a própria condição do homem, como vimos no item anterior e, sobre a significação vai dizer que se sabe que a linguagem significa e por isso a significação não seria nenhum acréscimo a ela, mas na língua real ela apresenta outro caráter, qual seja:

[...] o caráter de se realizar por meios vocais, de consistir praticamente num conjunto de sons emitidos e percebidos, que se organizam em palavras dotadas de sentido. É este *duplo aspecto* [grifo meu], inerente a linguagem, que é distintivo. Diremos, com Saussure, a título de primeira aproximação, que a língua é um sistema de signos⁶⁸. (p.224)

Assim, o duplo aspecto referido pelo autor decorre da concepção de a língua ser feita de signos; este signo é a unidade semiótica. Em sua visão, é aqui que contém uma dupla relação: “[...] a noção de signo enquanto unidade e a noção de signo dependente da ordem semiótica (p. 224)”. Nesta visão, a compreensão e o uso são critérios para identificar os signos, afinal diz o autor, ‘significar é ter um sentido’ e é pelo uso da língua que o signo existe.

Benveniste, a partir da concepção de signo de Saussure de que o signo como unidade bilateral apresenta significante e significado, vai explicitar esses dois aspectos para avançar na compreensão sobre a semiótica e a semântica da língua. Para o autor, é só na língua em uso que os signos existem porque significar é ter um sentido, e por isso “O significante não é apenas uma seqüência dada sons que a natureza falada, vocal, da língua exigiria; ele é a forma sonora que condiciona e determina o significado, o aspecto formal da entidade chamada signo. (p. 225)”

⁶⁷ Hominização foi uma expressão muito utilizada por FREIRE(1996) ao tratar da importância dos processos educativos para o ser tornar - se, a cada dia, mais humano.

⁶⁸ No próximo item trataremos da semiologia da língua mais aprofundadamente.

Assim, pode-se dizer que o significante vai determinar o significado a cada utilização da língua, uma vez que o seu aspecto formal se vincula a sua disposição para significar. Neste sentido, é que não se pode dissociar o sentido e a forma. E, para compreender as diferenças entre língua e língua em uso precisamos nos atentar para a estas duas dimensões da linguagem – a *forma (semiótica)* e o *sentido (semântica)*.

Como vimos, Benveniste (1989) defende que existem duas modalidades fundamentais da função lingüística: a semiótica e a semântica. Tem “[...] aquela de significar para a semiótica, aquela de comunicar para a semântica.” (p. 229). A partir desta definição, ao escrever, as crianças – em processo de alfabetização – estariam envolvidas concomitantemente com estas duas modalidades? Pelo que discuti até aqui, parece que não posso mais opor estas duas funções lingüísticas, principalmente se tomo a língua em seu uso.

Para precisar melhor a resposta a esta questão, trago o que Benveniste (1989) diz sobre a semântica ao se referir ao uso da língua:

[...] A noção semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens [...]. Ora, a expressão semântica por excelência é a frase⁶⁹. Nós diríamos a frase em geral, sem distingui-la da proposição, para nos mantermos no essencial, na produção do discurso. (p. 229)

Esta visão sobre a semântica da língua em uso faz acreditar na possibilidade de tomarmos o texto escrito – instância de discurso – para análise, pois na definição de Benveniste ele (o texto) vai traduzir o sentido daquele que escreve. Assim, por meio dele, poderei visualizar o domínio da língua (estrutura da língua-semiótica) e o seu uso (sentido da língua-semântica) e, em decorrência disso, a relação daquele que escreve com o mundo através do sentido impresso na escrita. Além do recurso do texto escrito, as falas das crianças e as imagens também vão compor o quadro de análise desta pesquisa.

Deste ponto de vista, semântica refere-se ao sentido e a semiótica as formas.

⁶⁹ A frase no campo lingüístico refere-se a qualquer agenciamento de palavras que forma sentido.

Para Benveniste:

O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é *senão* [grifo do autor] particular. Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, *o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor* [grifo meu]. (p. 230)

Nessas idéias a respeito das funções lingüísticas, percebe-se que o que vai marcar a singularidade do sujeito é tanto a forma como o sentido, uma vez que o signo significa de acordo com a mobilização e o agenciamento das palavras que compõem a frase (o discurso). Mesmo sendo a palavra a unidade semântica por excelência, ela é:

[...] como unidade mínima da mensagem e como unidade necessária da codificação do pensamento [...] o sentido da frase é de fato a *idéia* [grifo do autor] que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem uma sobre as outras. (p. 230)

A partir desta concepção benvenistiana sobre a forma e o sentido na língua em uso continuamos acreditando, cada vez mais, que – ao escrever – o sujeito estará num lugar *intervalar*, usando as palavras de Bhabha (1998), num entre-lugares, onde acontece a mobilização e a utilização da língua. O sujeito vai, neste ato de enunciação, utilizar as diversas formas sintáticas para compor o sentido do seu texto escrito. Não podemos deixar de lembrar que a referência do texto sempre será o próprio sujeito, ou seja, o sentido que ele quer imprimir naquele momento, ou seja, a sua subjetividade. Como vimos, para Benveniste “a semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (p. 230).

Esta compreensão demonstra que tanto a forma como o sentido vão permitir identificar a posição do sujeito que escreve e sua singularidade. Por isso, a lingüística enunciativa de Benveniste é fundamental e define a nossa metodologia de pesquisa, uma vez que é a língua em uso que estamos investigando. Quando o autor defende o duplo caráter do signo – unidade do signo e sua disposição – e a importância da significação na língua, a qual integra forma e sentido, ele nos indica como analisar o texto escrito das crianças: deve-se considerar estas duas funções concomitantemente.

O que nos interessa mostrar é que o ato de escrever produz subjetividade e cultura mesmo tendo que atender a estrutura da língua, neste caso a da escrita. Benveniste, com estas

idéias sobre a forma e o sentido, vem confirmar e respaldar o que vimos defendendo, melhor dizendo, mesmo que a língua tenha uma estrutura a ser atendida; seu uso apresenta elasticidade a qual permite estabelecer uma relação singular a cada um, já que o uso da língua é sempre particular. Assim, ao escrever, a criança estará dizendo de si mesmo. Neste sentido, o processo de alfabetização não poderia deixar de considerar estes aspectos fundamentais na escrita das crianças. É isso que queremos defender neste trabalho.

Assim, acreditamos que para desenvolver este estudo é preciso ainda conhecer melhor, além do saber até aqui construído, a semiologia da língua, ou melhor, entender o lugar da língua nos sistemas de signos aprofundando assim a relação da língua com os demais sistemas de signos. É sobre isso que tratamos em seguida.

4.1.3 O Lugar da Língua entre os Sistemas de Signos – Sua Semiologia

Na medida em que colocamos, indicado por Benveniste (1989), na própria identificação do item – o lugar da língua entre os sistemas de signos – já acenamos para o fato de que é ela a destacada perante os diversos sistemas, inclusive, cabe já dizer, que é ela que possibilita que todos os sistemas de signos existam em razão de estabelecer relações de engendramento, de homologia e de interpretância junto aos demais sistemas de signos. Isso é o que vamos buscar compreender melhor neste item para que continuemos a delinear a base lingüística enunciativa e, no próximo capítulo, a metodologia de análise do nosso trabalho investigativo, mais especificamente, de como analisaremos o texto escrito das crianças, considerando a língua em uso nesta perspectiva teórica.

Sabemos que diariamente lidamos com signos em diferentes situações. Eles nos organizam mentalmente e possibilitam a comunicação e a vida na sociedade. Podemos citar alguns deles como exemplo, signos monetários, de trânsito, de cortesia, de culto, da arte. Enfim, como nos diz o autor, “[...] nossa vida inteira está presa em redes de signos que nos condicionam a ponto de não se poder suprimir apenas um sem colocar em perigo o equilíbrio da sociedade e do indivíduo (p. 52)”. Tamanha a importância dos signos em nossa vida que se impõe uma definição.

Baseado em Saussure, Benveniste – no texto que trata da *Semiologia da Língua* – discute, dentre outras questões importante para a elaboração da semiologia, o estatuto da língua em meio aos sistemas de signos, iniciando um exame pelos sistemas de signos não-

lingüísticos, como o sistema de sinais de trânsito, a música e as artes plásticas. No entanto, aqui, como anunciamos, focalizaremos a relação de engendramento, de homologia e de interpretância da língua diante dos demais sistemas de signos, pois esta especificidade da língua lhe confere uma diferenciação e a torna fundamental na vida em sociedade. Sobre o modo de dependência mútua entre língua e sociedade, Benveniste afirma que na relação semiológica *é a língua que contém a sociedade* (p. 63).

Antes de trazer tais questões sobre a língua, é importante destacar, primeiramente, que segundo Benveniste o papel do signo “[..] é o de representar. O de tomar o lugar de outra coisa evocando-a a título de substituto [...] (p. 51)”. Neste sentido, todos os sistemas de signos têm a propriedade de significar e é composto por unidade de significância, ou seja, de signos. Além disso, o signo é “[...] o que ele significa não dá para ser definido. Para que um signo exista, é suficiente e necessário que ele seja aceito e que se relacione de uma maneira ou de outra com os demais signos [...] (p. 227)”. As relações entre signos de uma mesma natureza compõem um sistema de signos. Assim, estes sistemas semiológicos se caracterizam por: seu modo operatório, seu domínio de validade, pela natureza e o número de seus signos e por seu tipo de funcionamento (p. 52). Esta definição serve a todos os sistemas de signos.

Certamente o sistema da língua também atende a tais características, mas ela tem propriedades que a torna diferenciada dos demais sistemas de signos porque, para Benveniste, “a língua é o interpretante de todos os outros sistemas, lingüísticos e não-lingüísticos” (p. 61). Para ele existem três tipos de relações entre os sistemas semióticos: relação de engendramento, de homologia e de interpretância.

- a) a relação de engendramento significa que um sistema pode engendrar outro. Isso vale entre dois sistemas distintos, mas da mesma natureza e contemporâneos, como por exemplo, a língua usual engendra a formalização lógico-matemática; o alfabeto normal engendra o alfabeto braile. Cabe dizer que o segundo sistema é construído a partir do primeiro e atende a uma função específica;
- b) a relação de homologia estabelece uma correlação entre as partes de dois sistemas semióticos. Esta relação não está constatada, mas instaurada em virtude de conexões que se descobre ou se estabelecem entre sistemas distintos;

- c) a relação de interpretância se refere aquela entre um sistema interpretante e um sistema interpretado. Nessa relação introduz-se o princípio de que a língua é o interpretante de todos os sistemas semióticos. Nenhum outro sistema dispõe de uma “língua” na qual possa se categorizar e se interpretar segundo suas distinções semióticas. Ela pode tudo categorizar e interpretar, inclusive a ela mesma. (p. 61-62)

Percebe-se que estas relações entre os sistemas semióticos expressam o lugar ímpar da língua, uma vez que todos os sistemas dependem dela para poder se constituir. Segundo Benveniste, a língua é a organização semiótica por excelência porque nos fornece simultaneamente um sistema semiótico na estrutura formal e no seu funcionamento. Na visão do autor, ela se diferencia dos demais sistemas semióticos porque:

- 1º ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar-de;
- 2º ela consiste formalmente de unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;
- 3º ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4º ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva. (p. 63)

Assim, para o autor a língua com sua função representativa e seu poder dinâmico a torna a grande matriz semiótica. Essa propriedade deve-se a um princípio semiológico que a língua contém:

[...] de que a língua significa de uma maneira específica e que não está senão nela, de tal maneira nenhum outro sistema o pode reproduzir. Ela é investida de uma DUPLA SIGNIFICÂNCIA [...] A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo SEMIÓTICO por um lado, e modo SEMÂNTICO, por outro. (p. 64)

Esta propriedade de dupla significância da língua diz respeito ao modo de significação semiótico – O SIGNO – lingüístico que o constitui como unidade; e ao modo específico de significância que é engendrado pelo discurso que se realiza e se divide em signos particulares – as PALAVRAS. Sobre isto nos referimos no item anterior deste capítulo quando discutimos o sentido e a forma na língua: a presença desta dupla significação nas instâncias de discurso, ou melhor, tanto a forma como o sentido são definidoras da significação.

Neste sentido, Benveniste diz:

A língua é o único sistema em que a significação se articula em duas dimensões (semiótico e semântico) [...] o privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação. Daí provém seu poder maior, o de criar um segundo nível de enunciação, em que torna possível sustentar propósitos significantes sobre a significância, é nesta faculdade metalingüística que encontramos a origem da relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas. (p. 66)

Acreditamos que é pela presença nesta propriedade metalingüística da língua que está a base da nossa maneira de tratar e analisar os dados dessa proposta de pesquisa. As relações de engendramento, homologia e interpretância da língua permitirão observar a relação singular das crianças com a escrita por meio do texto escrito, pois pretendemos interpretar os textos produzidos pelos alunos, os quais serão um novo sistema engendrado no sistema da língua.

Benveniste ainda nos diz que é preciso ultrapassar a noção saussuriana de signo como princípio único para que se possa avançar na semiologia da língua. É necessário tomar o domínio semântico, o qual é separado do domínio do signo, e construir outro aparelho de conceitos e de definições (p. 66-67). Segundo ele, isto será feito por meio de análises intralingüística e translingüísticas que foram assim por ele definidas:

- a análise intralingüística se refere à abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo e que será semiótica;
- a análise translingüística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação (p. 67).

Estes dois tipos de análises é que vão contribuir no avanço da semiologia da língua. Acreditamos que o nosso trabalho será uma contribuição nesta construção, uma vez que faremos uma análise translingüística dos dados ao tomarmos os textos escritos das crianças como objeto de estudo o que resultará na construção de uma metassemântica, pois estaremos focalizando as significações e sentidos dos textos elaborados pelas crianças.

O quadro lingüístico benvenistiano até aqui construído está permitindo definir a metodologia do nosso trabalho. Já podemos afirmar que a língua expressa subjetividade uma vez que o seu uso supõe uma relação singular onde o homem se constitui num princípio do diálogo; numa relação de intersubjetividade. Também, que a forma e o sentido são duas modalidades lingüísticas, as quais constituem a língua em sua dupla significância: o signo

(semiótica) e a, palavra (semântica) sendo que o primeiro se realiza de um modo específico; a segunda, na composição do discurso, no caso do nosso trabalho, no texto escrito (como instância de discurso). E, ainda podemos dizer que – por meio de uma análise translingüística – poderemos verificar as significações e os sentidos expressos na língua em uso elaborando uma metassemântica sobre a escrita enquanto ato enunciativo. Estas concepções já indicam uma maneira de analisar a escrita das crianças.

No percurso deste capítulo, estamos discutindo conceitos e definições da teoria lingüística benvenistiana com o intuito de implicar a escrita e, mais especificamente, mostrar a face enunciativa dela, como indica a própria denominação. No entanto, até aqui temos tratado da língua em uso de uma maneira geral mesmo que indiquemos, ao longo da redação, o texto escrito. Desta forma, é preciso ainda conhecer melhor a estrutura da enunciação defendida por Benveniste e situar a escrita. É isso que trabalhamos a seguir.

4.1.4 A Estrutura da enunciação – Onde se situa a escrita?

Para poder identificar a relação singular das crianças com a escrita⁷⁰ por meio das significações e sentidos, sendo estes indicadores de subjetividade, é importante aprofundar, neste momento, a estrutura da enunciação trabalhada por Benveniste (1989) bem como situar a escrita neste arcabouço lingüístico, já que é ela que me interessa para o desenvolvimento desta tese que versa sobre a escrita enquanto ato enunciativo.

Mesmo tendo anunciado no primeiro capítulo algumas idéias sobre a estrutura da enunciação, é necessário retornar a elas para aprofundá-las. No percurso dos estudos lingüísticos encontrei resposta para o questionamento que me acompanhava, qual seja, de a escrita se situar na enunciação. Para obter tal resposta, foi fundamental recorrer, ao texto *O aparelho formal da enunciação*, porque nele é possível encontrar a defesa de que a enunciação é processo e o enunciado o produto. Diz o autor:

⁷⁰ Para saber mais sobre a *Escrita* como subjetividade, ver o recente trabalho de ENDRUWEIT, M. L. *A Escrita Enunciativa e os Rastros da Singularidade* (2006), (tese mimeografada). A autora analisa a produção textual de alguns alunos de uma turma de 2º ano do ensino médio. Nestes textos mostrou, através dos movimentos realizados pelo sujeito no momento em que escreve, a *Escrita* como intersubjetividade, ou seja, que a escrita enunciativa é da ordem do irrepetível e do singular.

A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.

O discurso *dir-se-á*, que é produzido cada vez que se fala esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a fala? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres lingüísticos que marcam esta relação. (p. 82)

Essas idéias sobre a enunciação demonstram que, na fala-discurso⁷¹, o importante para analisar a enunciação não é o conteúdo dos seus enunciados, mas *o ato individual de colocar em funcionamento a língua*. A partir disso, pode-se pensar que o mais importante é a posição do sujeito na língua, isto é, a relação que estabelece com ela para compor os enunciados: o enunciado é o produto da enunciação e a traduz nas marcas que carrega.

Como vimos, o texto escrito é um enunciado que supõe o ato de escrever, enquanto a escrita seria todo o processo de mobilização da língua pelo sujeito (enunciação). Disso decorre a hipótese de que: *o ato de escrever estaria num interstício entre a enunciação e o enunciado*.

Para Benveniste, o sujeito não pode falar sem falar de si e, talvez por isso, o mais importante, para a lingüística da enunciação não é propriamente o *dito e o seu conteúdo*, o produto, mas *o fato de alguém ter dito*, o processo. É isso que diz do sujeito. Este sujeito deve ser compreendido como “[...] a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (p. 286). Na visão de Benveniste, a realização individual da enunciação pode ser definida como:

[...] um processo de *apropriação* [grifo do autor]. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos e acessórios, de outro [...] desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua ao outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário [...]. (p. 84)

Aqui se vê, claramente, o princípio da intersubjetividade no pensamento benvenistiano, pois, quando o indivíduo se declara locutor, traz desde sempre o outro diante de si. Explicita-se também a implicação do sujeito na enunciação. Nesse sentido, pensando o ato de escrever no processo de alfabetização, percebe-se que ele traduz esta relação do sujeito com o outro. Ora, quando a criança está construindo a sua compreensão sobre o sistema alfabético – no caso, o da língua portuguesa – está também traduzindo o outro que a constitui,

⁷¹ Na teoria lingüística de Benveniste, a fala é considerada a língua em uso, como enunciado sonoro, gestual e gráfico. Na conversação, temos uma relação temporal e na escrita uma relação espacial com a língua. Tanto a fala quanto a escrita são enunciados e, portanto, produtos da enunciação que dizem do sujeito.

e faz isso por meio das tentativas de escrever ortograficamente. Tenho pensado que o processo de aprender a escrever e a ler⁷² traz consigo as construções cognitivas daquele que está se alfabetizando e que essa ação está estreitamente relacionada àquele que diz sobre o que são a escrita e a leitura, no caso da escola formal, a professora-alfabetizadora.

Seguindo esta linha de pensamento, a singularidade do sujeito em processo de aprendizagem da escrita e da leitura está em “disputa” incessante com aquele que o ensina. E por isso é relevante que se perceba a importância da concepção de escrita das profissionais no processo de alfabetização, uma vez que elas podem intervir diretamente nesta forma de expressão, tanto na positividade desta relação ou não.

Se considerarmos que, do ponto de vista da lingüística enunciativa de Benveniste, o sujeito é essencialmente lingüístico e a língua traduz a relação que o sujeito estabelece com o mundo, o processo de alfabetização passa a assumir outra dimensão no trabalho escolar. Para o autor:

[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz cada locutor co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (p. 84)

Como se vê, para Benveniste, a *referência* é constitutiva de cada ato de enunciação, uma vez que ela não se dá com relação ao contexto ou ao conteúdo, mas, sim ao próprio sujeito, por isso ela é integrante da enunciação. Pensar em uma cena enunciativa pressupõe considerar “[...] o próprio ato, as situações em que ela se realiza e os instrumentos de sua realização” (p. 83). Esses elementos da cena enunciativa indicam procedimentos metodológicos de análise de um campo empírico a ser investigado. Assim, pergunto: em que cena enunciativa se tem alfabetizado as crianças da escola formal?

Sabe-se que, embora no mundo contemporâneo a informação esteja disponibilizada nos mais variados meios de comunicação em razão do avanço tecnológico, a Escrita continua sendo uma das tecnologias mais valorizadas, pois ela apresenta uma dimensão de ferramenta cultural que permite ao sujeito transformar as informações em conhecimento, ao mesmo tempo, que produz significados e sentidos num processo de subjetivação daquele que a domina. E, a escola continua sendo o espaço social privilegiado para trabalhar o conhecimento, embora ainda se constate que o trabalho com a escrita no processo de

⁷² Quando me referir ao ato de escrever também vou procurar trazer ao texto o ato de ler por considerar que, embora sejam processos cognitivos diferentes têm implicações entre si, uma vez que “[...] ninguém escreve aquilo que não lê”. (FERREIRO, 2000). No entanto, como já foi dito, o meu objeto de estudo é a escrita de crianças em processo de alfabetização.

escolarização nem sempre tem permitido a expressão do pensamento e da imaginação das crianças.

Essa continua sendo a realidade de muitas escolas, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho: muitos educadores ainda não aprenderam a explorar o potencial de criação da escrita, apenas insistem em trabalhar com uma escrita instrumental, funcional, mecânica, repetitiva e esvaziada de sentido. Assim, ela tem sido concebida pela maioria das instituições de uma forma que, ao invés de possibilitar a expressão do sujeito, tem-no “aprisionado” em sua estrutura gramatical, dificultando a exposição das idéias e o desenvolvimento do raciocínio. É importante lembrar que a expressão pela escrita se refere ao ato de enunciar-se como sujeito.

Como vimos, toda a enunciação em Benveniste é um processo que está ligado ao ato de utilização e funcionamento da língua e o seu resultado, o enunciado, se traduz na fala – discurso daquele que a produz.

Essa visão respalda a idéia de que a escrita das crianças em processo de alfabetização, enquanto uma enunciação, supõe diálogo – intersubjetividade – mesmo antes de atingirem a forma ortográfica da língua. As crianças expressarão, na escrita, a interação vivida por elas com a professora-alfabetizadora e também tentarão corresponder à expectativa de quem está orientando o seu processo de aprendizagem. Por isso, a relevância de se ter uma concepção de escrita respaldada também em fundamentos lingüísticos que supõe subjetividade na relação com a língua, pois com isso se pode contribuir para uma metodologia de ensino que a conceba como mais um objeto de conhecimento que propicia a expressão da razão, da emoção e da singularidade humana.

Assim, quando escrevemos também estamos num lugar que precede alguém e que se dirige a alguém. E esse ato está ligado à relação que estabelecemos, enquanto sujeitos essencialmente lingüísticos, com o mundo e com o interlocutor. Podemos pensar que a criança ao escrever está situada num espaço intermediário, num interstício entre a enunciação e o enunciado, já que sempre se escreve a um outro, ou melhor, com alguma intenção. Nessa direção, podemos inferir que é também na função criativa da língua que se institui a singularidade, e ao mesmo tempo, a singularidade da apropriação da língua de cada um. A respeito disso vale perguntar: - Estaria o ato de escrever inscrito na mesma condição da enunciação?

Enfim, para encaminhar este item sobre a estrutura da enunciação e as relações que mantêm com a escrita, parte dos objetivos deste capítulo, as idéias de Benveniste nos levam a

acreditar, cada vez mais, que o ato de escrever – enquanto fala-discurso – supõe enunciação situam-se em um espaço intermediário, em um interstício, ou como denomina BHABHA (1998), num “entre-lugares” – entre a enunciação e o enunciado. Neste lugar, ou seja, num terceiro espaço se colocaria o sujeito produzindo o “novo” (a singularidade) – a criatividade da língua – a partir do “velho” (a cultura) – a estrutura da língua – marcada pela singularidade de cada um.

Nessa direção, é possível inferir que o sujeito, ao incorporar a estrutura da língua e a tradição da escrita, também as renova, no sentido de (re) significá-las no presente. E, nesse processo de incorporação e de (re) significação, o sujeito se encontra na contingência de um entre-lugares, entre a enunciação e o enunciado, que inova e interrompe o presente, ao imprimir nas marcas da cultura sua singularidade.

Pelos estudos feitos, Benveniste (1988,1989) defende a idéia da existência de um sujeito na língua, um sujeito constituído na linguagem e, por isso mesmo, é uma teoria que coloca em relevo a linguagem como produção. Dessa forma, as enunciações são únicas, infinitas, inesgotáveis pela variedade virtual da atividade humana, porque o ato de enunciação produz sentido a cada vez que é enunciado, mesmo apresentando a repetibilidade da estrutura da língua. Trata-se de outra concepção de estrutura que comporta o já-dado, mas sem deixar de se ancorar no sempre-novo. Está posta a questão da subjetividade na linguagem.

4.2 O “OLHAR” DA ENUNCIÇÃO SOBRE A ESCRITA DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste processo de estudo da teoria lingüística enunciativa de Benveniste (1988, 1989), estou compreendendo que o ato de escrever se situa numa posição de entre-lugares (BHABHA, 1998), entre a enunciação e o enunciado, e isso, possibilita a (re)criação do sujeito. A sua produção – o texto escrito – é o enunciado que produz, por meio de uma posição lingüística, a singularidade de cada um. Como educadora que busca ancoragem para suas questões neste campo de conhecimento, o que se coloca neste momento é a definição de um método de análise para como identificar as significações e os sentidos do texto escrito.

Considerando o exposto neste capítulo, quero insistir na pertinência de conceber a escrita enquanto um objeto de conhecimento que subjetiva e singulariza aquele que escreve. Para tanto, trouxe as incursões realizadas na teoria lingüística enunciativa de Benveniste para

compreender, sob o viés da enunciação, o ato de escrever, o texto escrito e a escrita. Entendi, a partir dessa teoria, que a escrita refere-se ao processo mais global da enunciação; o texto escrito, embora traga implícita a enunciação, se traduz em um enunciado que “diz” da posição lingüística do sujeito que diz de sua singularidade e o ato de escrever se situa num entre-lugares entre a enunciação e a enunciado onde se situa a possibilidade da (re)criação humana marcada pela (re)significação de cada um.

Após esta incursão teórica lingüística, visualizo a escrita, o texto escrito e o ato de escrever deste outro ponto de vista do conhecimento – o da enunciação – o que possibilitou reforçar, mais uma vez, as idéias que vinha construindo em torno do processo de subjetivação que o ato de escrever supõe e exige e, da importância da escrita na expressão da singularidade e no processo de aprender. Estas questões me remetem para a realidade da maioria das escolas, no que se refere ao processo de alfabetização, mais especificamente, sobre o ensino da escrita onde se insiste em um trabalho pedagógico mecânico e repetitivo. Nessas escolas se escreve sem saber por que e para quem. Isso tem dificultado e, muitas vezes, impedido o domínio da escrita por parte de uma grande parcela das crianças que chegam à escola.

Como referi no capítulo anterior, as pesquisas censitárias realizadas em nosso país continuam apontando a permanência de um alto índice de analfabetos funcionais. A diminuição deste fracasso produzido pela escola é de responsabilidade de todos os profissionais da educação que trabalham na formação de professores da educação básica. Acredito que a pesquisa que ora estamos delineando vá contribuir para a formação das professoras que trabalham nos anos iniciais da escolarização e se configure em uma produção diferenciada para o campo da alfabetização.

Sabemos que o domínio da escrita exige um esforço construtivo conceitual por parte daquele que aprende, pois explicita a relação que ele estabelece com o mundo traduzindo sua subjetividade e, por sua vez, a singularidade de cada um. Por isso, a pertinência de nos atentarmos para a cena enunciativa da escrita vivenciada pelas crianças na escola, uma vez que a subjetividade é a língua em uso, ou seja, a capacidade de o locutor se propor como sujeito. Precisamos pensar nos espaços e nos tempos na escola em que se faz uso da língua com significado, pois nestas experiências as crianças desenvolvem o pensamento lógico, a capacidade de síntese e de análise. E, acima de tudo isso, é o espaço onde poderiam expressar seus significados e sentidos de vida.

Como vimos em Benveniste, o sujeito é – por natureza – intersubjetivo. Sendo assim, seria interessante que a escola, como o *locus* principal do conhecimento, se constituísse neste

espaço por excelência de interações verbais onde os sujeitos não precisassem “esconder” a sua singularidade em favor da gramática, melhor dizendo, sem ter que escrever tendo como única – e principal preocupação – a forma. Como vimos no decorrer do capítulo, a forma e o sentido são duas modalidades da língua que não devem ser dissociadas. Assim, ao escrever, o sujeito vai traduzir o sentido do mundo para si, constituído nas interações vividas, tanto na escola como fora dela.

A concepção de Escrita precisa ser revisitada, pois, ao lembrar as experiências de escrever na escola, sempre me vinha, e ainda vem, à primeira lembrança, a preocupação com a forma gramatical e não com as idéias a serem expressas no texto escrito. Hoje, depois de tantas aprendizagens e buscas difíceis, aprendi que *escrever é escrever-se* e por isso os textos escritos serão enunciados sempre únicos e singulares.

E essas referências teóricas têm permitido compreender melhor o objeto ora em estudo, uma vez que estão me ensinando a analisar a escrita do ponto de vista enunciativo e sociológico cultural. E, ao enunciar minhas construções, neste diálogo permanente sinto a insegurança e instabilidade que o ato de escrever supõe e por isso insisto em estudar as implicações subjetivas da escrita.

É importante registrar, ainda, que todo este percurso teórico que vem compondo uma trajetória de estudos e descobertas teóricas e metodológicas a respeito da escrita, vai traduzindo e marcando a minha própria singularidade. Como disse em outro momento deste trabalho, ele também demonstra a própria “aventura” de pesquisar no campo da educação, o qual, nos “empurra” e exige a incursão em diferentes domínios conceituais para podermos contornar o objeto interdisciplinar em estudo.

Prosseguindo nesta “aventura” delinearei no capítulo que segue, do estudado até aqui, a metodologia de forma mais aprofundada e precisa.. Sem dúvida, trata-se de um estudo de cunho qualitativo, que tomará o contexto escolar como campo de coleta de dados, mais especificamente, a relação das crianças em processo de alfabetização com a escrita. Acreditamos que a metodologia de uma pesquisa está intrinsecamente vinculada aos referenciais teóricos, uma vez que todo corpus conceitual nos direciona para os aspectos metodológicos: estratégias de coleta de dados, descrição, categorização e análise dos dados. Neste sentido, o capítulo que segue terá que se constituir em uma proposta metodológica, a qual implicará o campo pedagógico, a sociologia da cultura de Bhabha e a lingüística enunciativa benvenistiana, os quais vão delinear um caminho a ser desenvolvido no campo empírico.



Da esquerda para a direita: Talisson (6 anos) e Bruna (3ª Série)
Talisson e Bruna escrevem a história ouvida...

5. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem por função explicitar a abordagem de análise que dada ao nosso objeto de estudo – a escrita na alfabetização. Nesta seção, discutimos a coleta dos dados, o contexto da escola e, por fim, a análise dos dados. O capítulo constitui-se de três momentos diferenciados embora interligados, os quais mostram a proposta metodológica desta pesquisa.

Antes, porém, é importante dizer que no próprio percurso da investigação vamos descobrindo os caminhos – tanto o teórico quanto o metodológico – porque é nesta busca incessante de compreender o objeto em estudo e as teorias que produzimos conhecimentos. Posto isto percebo que já iniciei o trabalho de investigação na medida em que já há algum tempo faço estudos para delimitar o objeto que ora interessa pesquisar. Importa dizer que a aventura de pesquisar somente nos possibilita dissertar sobre o seu percurso metodológico, *a posteriori*, uma vez que só temos a real dimensão do caminho quando terminamos a caminhada. Ou, de outra forma, que a metodologia está estritamente vinculada ao objeto em estudo e ao ponto de vista escolhido.

No entanto, neste momento, podemos refletir sobre o até aqui percorrido, principalmente no que se refere à delimitação do objeto de estudo e indicar os aspectos metodológicos que acreditamos ser mais condizentes com a proposta deste trabalho. Nesta “aventura” da pesquisa, o processo permite perceber algumas especificidades do objeto, as quais nos indicam modos de como abordá-lo. A seguir passamos a tratar dos elementos teóricos na elaboração da metodologia.

5.1 OS ELEMENTOS TEÓRICOS NA ELABORAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Como dissemos no decorrer do trabalho, a metodologia de uma investigação está vinculada ao seu objeto, ou melhor, aos estudos conceituais que tomamos por referência para abordá-lo na análise dos dados coletados. Neste sentido, é importante que situemos sinteticamente quais são os conceitos ancoradouros desta investigação e, ao mesmo tempo, quais são as orientações metodológicas que eles nos indicam.

No percurso dos estudos que realizamos, fomos construindo uma concepção de escrita, de cultura e de história que vem sustentando, cada uma a seu modo, as nossas argumentações. Assim, penso que posso sinteticamente afirmar que partimos de uma concepção de cultura que se diferencia da visão que predomina na tradição ocidental, qual seja, de ela ser constituída por discursos totalizantes do Ser e da História em que sempre privilegiou uma elite econômica ocidental.

Interessa-nos do referencial construído por Bhabha um ponto em especial: a noção de entre-lugares e o que, a partir dela, pode-se dizer da posicionalidade do sujeito na produção da cultura. Isso será aqui tomado no campo da escola, especificamente, na relação das crianças com a escrita em processo de alfabetização em consonância com a teoria enunciativa de Émile Benveniste (cf. *infra*).

Essa implicação teórica (sociologia da cultura e teoria lingüística da enunciação) deve subsidiar – acreditamos – a construção de um referencial teórico-metodológico que coloca em relevo a singularidade constitutiva do ato de escrever. A partir disso, pensamos poder afirmar que singularidade e diferença se constituem num entre-lugares entre a enunciação e o enunciado – no Terceiro Espaço – produzindo significações e sentidos.

Bhabha e Benveniste, numa relação de implicação mútua, fornecem os princípios orientadores para contemplar a questão da singularidade, ao menos da forma como a concebemos. Certamente, isso não significa o esgotamento das possibilidades de abordagem da instância do singular, já que poderia ser enfocada sob diversos arcabouços teóricos. Melhor dizendo, o objeto de uma pesquisa é criado a partir da referência teórica utilizada. Isto explicita que a produção de conhecimento sobre um objeto é inesgotável e faz de cada pesquisa uma “aventura” diferente.

Embora Bhabha (1998) tenha fundamentado uma idéia de sujeito na enunciação, buscamos em Benveniste (1988, 1989) (cf. cap. IV), elementos para sustentar, a partir

também de uma teoria lingüística, o conceito de *intersubjetividade* e, por ele, uma perspectiva de sujeito constituído no uso da língua. Além da noção de *intersubjetividade*, convocamos do referencial benvenistiano a reflexão que faz sobre a forma e o sentido das funções lingüísticas; sobre a dupla significância da realidade semiológica da língua e sobre a estrutura da enunciação. Estes conceitos foram convocados nas observações do processo da coleta de dados.

Acreditamos que diante do quadro teórico apresentado nos capítulos anteriores e sinteticamente aqui retomado, temos indicativos metodológicos para analisar a escrita como um entre-lugares entre a enunciação e o enunciado produtor de significações e sentidos.

A partir destas incursões teóricas, elaboramos hipóteses e objetivos para este estudo:

Hipótese Geral

- O ato de escrever situa-se no interstício entre a enunciação e o enunciado marcado que é pela singularidade daquele que escreve.

Hipótese Específica

- A singularidade da escrita é relativa à posição referencial que o sujeito ocupa na estrutura enunciativa do ato de escrever.

Objetivo Geral

- Propor formas de compreensão do ato de escrever como um ato de enunciação que produz cultura, marcado pela singularidade daquele que escreve;

Objetivo Específico

- Construir recursos que permitam circunscrever a posição referencial que a criança ocupa na estrutura enunciativa do ato de escrever no processo de alfabetização.

5.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos que integram os *corpora* desta pesquisa, como forma de elucidar as particularidades e especificidades de um

trabalho que toma por orientação teórica os referenciais que concebem a enunciação e a cultura, situados no movimento dialético das sentenças e na irrepetibilidade das ações, uma vez que produzem significados e sentidos. Esta perspectiva teórica adotada é definidora da construção do dado em análise, assim como da coleta, descrição e da análise propriamente dita.

5.2.1 Sobre a noção de dado

Esta pesquisa, como repetidamente tem-se afirmado, recorre também à teoria lingüística enunciativa de Émile Benveniste para construir seu instrumental de análise. Quando se toma o referencial enunciativo como base de análise, é importante lembrar que a noção de *dado* se reveste de singularidade, não sendo permutável com noções que o termo adquire em outros campos do conhecimento. Conforme Flores; Kuhn (2007), “em enunciação o *dado* não é jamais ‘dado’”. Com isso, os autores querem enfatizar que o *dado* é uma construção que deriva do olhar teórico sob o qual está sendo investigado.

Tal visão é de extrema importância para esta tese, uma vez que os dados que serão analisados constituem *corpora* de diferentes naturezas⁷³: oral, escrita e imagem (cf. 5.2.2).

Pode parecer estranho, num primeiro momento, que dados de natureza oral e mesmo de natureza imagética integrem um *corpus* de análise de uma tese que versa a respeito da escrita. Certamente, essa heterogeneidade já anuncia aspectos da forma como vislumbramos o que temos chamado de uma concepção de escrita, cuja existência estaria ligada ao entrelugares que a relação enunciação/enunciado anuncia.

Isso será mais bem justificado quando da apresentação dos dados e da análise propriamente dita. Por ora, basta anunciar dois pontos, ainda conforme Flores; Kuhn (2007), sobre os quais se assenta a idéia de *dado* aqui proposta:

⁷³ Evidentemente, dados de diferentes naturezas têm diferentes papéis na análise empreendida (cf. 5.3.1).

- a) quanto à observação: concebe-se que ela não é teoricamente neutra; sendo, portanto, já um início de análise. Especificamente, com relação aos dados desta tese, sua configuração é a de um composto de diferentes materialidades (gráficas, orais e imagens). Estas, por sua vez, sinalizam um observável que permite ancorar um tratamento da escrita como um entre-lugares da enunciação/enunciado;
- b) quanto ao recorte enunciativo: trata-se da construção de mecanismos de explicitação do que foi mencionado no item acima. A esse aspecto pode-se chamar de *recorte enunciativo* entendido como uma reunião de mecanismos que colocam em relevo o entre-lugares da enunciação/enunciado. O *recorte enunciativo* se configura no produto de um ponto de vista, o que cria o objeto a ser analisado. Tais recortes são derivados das diferentes materialidades que integram os *corpora*.

5.2.2 Da coleta de dados

Os sujeitos da pesquisa são crianças matriculadas nas diversas séries dos Anos Iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. João de Oliveira Martins, localizada no Bairro Castelo Branco – periferia urbana do município do Rio Grande–RS. A coleta de dados – orais e escritos – deu-se a partir da utilização de algumas estratégias. Os alunos participaram de Oficinas semanais de escrita onde utilizamos dinâmicas diferenciadas para criar situações de escrita, leitura e oralidade. Além do diário de campo e da observação participante, a filmagem em vídeo cassete foi outro recurso empregado para registrar a vivência das oficinas. Estas estratégias serão melhor explicadas no decorrer desta seção.

Os dados obtidos foram: textos escritos pelos alunos, imagens das oficinas em videocassete, fotografias das crianças em atividade de escrita e depoimentos no diário de campo.

5.2.2.1 Sobre os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes foram escolhidos por sorteio. A partir disso, obteve-se um

grupo de dez crianças entre seis e dez anos de idade, sendo dois alunos por série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já incluídos, neste caso, os alunos que ingressam com seis anos de idade na escola. Eles participaram, semanalmente, de oficinas de escrita, do mês de abril a julho de 2006. Foram propostos 12 encontros de duas horas de duração. Houve algumas interrupções em função das chuvas⁷⁴, resultando efetivamente em nove (09) oficinas.

Um grupo de crianças alegres, ativas, comunicativas e inteligentes. Provenientes de famílias de baixa renda e que residem nos bairros da região onde está localizada a escola. São meninos e meninas que demonstraram curiosidade e participação nos temas que discutíamos a partir das histórias infantis⁷⁵. Muitas delas já as conheciam, mas a maioria não se lembrava do seu enredo e ficavam curiosas em ouvir, escutar e ler. Relataram que no turno inverso da escola, assistem televisão e brincam com os irmãos; algumas ficam com a avó, enquanto os pais saem para o trabalho, outras são acompanhadas pela mãe.

É pertinente registrar que estas crianças, como a maioria que estuda em instituições públicas do nosso país, só tem acesso aos livros de histórias infantis na escola. Algumas têm em casa, mas em pouca quantidade. Elas comentaram que no ano passado podiam pegar livros e levar para casa, mas nesse ano não tem uma pessoa responsável pela biblioteca, o que inviabilizou os empréstimos.

Quando questionados sobre a infra-estrutura do bairro onde moram, muitos alunos revelaram domínio espacial, pois conhecem e localizam os estabelecimentos comerciais, as igrejas e posto de saúde. Observa-se também que, na informalidade do encontro, todos apresentam domínio do espaço onde vivem conseguindo se situar em relação à localização da escola. São crianças espontâneas que, se perguntadas, conversam tranquilamente a respeito de diversos temas e acontecimentos recentes da cidade, uma vez que todos têm acesso à televisão.

Relatam que, quando não estão na escola, a televisão é o maior entretenimento, inclusive, o acesso a filmes em DVD já é uma realidade deles. Constata-se que assistem filmes de violência e terror, os quais são recomendados somente para adultos, que demonstra que não há discernimento entre o mundo infantil e o adulto.

Assim, o grupo participou, sob minha orientação e de uma aluna-bolsista, das oficinas. A dinâmica das oficinas foi diversificada. Dentre as atividades desenvolvidas, vale citar algumas: a) a professora e a bolsista fizeram leitura em voz alta de histórias infantis; b)

⁷⁴ A cidade do Rio Grande está situada no nível do mar. Esta geografia ocasiona dificuldades no escoamento da água nos dias de chuva, o que impede, muitas vezes, as crianças saírem de suas casas para irem à escola.

⁷⁵ Utilizamos as histórias infantis clássicas como estratégia para criar de situações de escrita, a qual será explicada no item 5.2.2.3 deste capítulo.

os alunos leram textos silenciosamente e em voz alta; c) as crianças, a partir de leitura prévia (em casa ou durante as oficinas), relataram as histórias lidas para o grande grupo; d) foram produzidas histórias escritas com base naquelas narradas oralmente; e) foram produzidos desenhos dessas histórias.

5.2.2.2 Sobre o contexto da escola

Como foi mencionado, a etapa da coleta de dados deste estudo aconteceu em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental da periferia urbana da cidade do Rio Grande-RS. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. João de Oliveira Martins foi selecionada para participar da pesquisa porque nela já realizamos outros trabalhos de pesquisa e extensão. Ela tem uma história importante no bairro onde está situada, pois se constitui num pólo de referência à comunidade, já que, além das atividades de ensino próprias de uma instituição escolar, oferece, há vários anos, projetos de extensão e pesquisa⁷⁶ para a comunidade, os quais são elaborados e propostos em parceria com a Universidade, com Ongs do Município e com a Secretaria Municipal de Educação⁷⁷. Além desse envolvimento da escola em projetos da Universidade, ela tem uma proximidade geográfica, pois está localizada num bairro que faz divisa com o Campus Carreiros – FURG, o que facilita o contato com a instituição.

Como a maioria das escolas da rede pública⁷⁸, apresenta uma infra-estrutura razoável onde dispõem de pequenas salas de aulas, muitas vezes acolhendo um número de alunos superior aos das suas dimensões. No entanto, tem um ginásio de esporte coberto que propicia espaço para as atividades recreativas e desportivas dos alunos. A estrutura da escola é mista, pois ainda tem salas de aula em madeira, mas o ginásio já foi construído em alvenaria. No

⁷⁶ O desenvolvimento destes projetos conta com o apoio de pessoas da comunidade, dos professores da Universidade e de alunos bolsistas de graduação, principalmente, dos cursos de Pedagogia.

⁷⁷ Dentre eles, destacamos aqueles que estão atualmente em vigência: Projeto Colméia, Projeto Escuna, Projeto Gênero e Sexualidade. Todos os projetos de extensão envolvem atividades variadas de oficinas (alfabetização, pintura, restauração de moradias com material reciclado, educação sexual...) com a participação da comunidade que a escola atende. Além destas atividades, destacamos um projeto de pesquisa e extensão de formação continuada dos professores dos anos iniciais, que conta com a colaboração do NEEJA (Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos) por meio da sua Coordenadora Prof^a Dr^a Cleuza Maria Sobral Dias. O referido projeto também é coordenado pela Prof^a Dr^a Susana Inês Molon, ambas do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento – DECC/FURG – Apoio CNPq.

⁷⁸ Em anexo o questionário aplicado na coleta de informações sobre a história da escola e da infra-estrutura material e humana.

entanto, segundo a direção da escola, há demanda ainda por melhores condições físicas e mais profissionais para atender os alunos portadores de necessidades especiais.

Do total de 43 professores que trabalham na escola, a maioria deles tem curso superior na área onde atua (39 professores) e apenas quatro têm o curso de Magistério ou Normal em Nível Médio. Deste grupo de professoras, onze atuam em classes de alfabetização⁷⁹, das quais sete têm curso de Pedagogia, três possuem curso de Magistério Nível Médio e um fez curso superior em outra Licenciatura. Grande parte deste grupo de profissionais mostra-se sempre interessado em participar de projetos de pesquisa e extensão, e a direção apóia as atividades que ali são desenvolvidas. Percebe-se que a equipe diretiva é comprometida com a proposta pedagógica da escola, também na busca de alternativas que minimizem o sofrimento da comunidade causada pelas dificuldades de acesso a bens materiais e pelo desemprego.

Esta instituição atende a 957 alunos provenientes de vários bairros⁸⁰ economicamente pobres, situados nos arredores da escola. A pequena parcela das famílias que têm emprego fixo trabalha em diversas atividades, tais como no comércio, na indústria de pescado, como motoristas, como serventes na construção civil, como vigilantes, como professores; um número expressivo das famílias sobrevive de trabalhos temporários como biscates, catadores de lixo, faxinas, guarda carros. Cabe ressaltar que a comunidade apresenta também um percentual significativo de pais desempregados que sobrevive dos atuais Programas Sociais do Governo Federal, como Bolsa Família.

Neste sentido, a escola tem, historicamente, cumprido um papel social importante nesta comunidade, uma vez que envolve as famílias, geralmente as mães, em diversos projetos: alfabetização de adultos, cursos de tricô e crochê, curso sobre gênero e sexualidade, produção de material para reconstrução das moradias. O bairro onde está situada conta com um Posto Municipal de Saúde, várias Igrejas e duas associações de bairro. As ruas não são pavimentadas, não existe sistema de esgoto, pois se pode observá-lo correndo pelas ruelas do bairro onde, muitas vezes, as crianças brincam e andam descalçadas; o que causa a proliferação de inúmeras doenças. Este é um breve retrato do contexto da escola onde foi realizada a etapa da coleta de dados da pesquisa.

⁷⁹ Nesta escola, são consideradas classes de alfabetização as primeiras séries e as turmas de alunos que ingressaram aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

⁸⁰ A escola atende alunos provenientes dos bairros Castelo Branco I e II, Profilurb I e II, Santa Rita de Cássia, Nossa Senhora de Fátima e Cidade de Águeda.

5.2.2.3 Justificativa da escolha dos dados e das estratégias da coleta

Para estudar a escrita, buscamos no campo empírico, além da produção escrita, imagens e falas. Estas diferentes materialidades dos dados foram definidas pelo próprio percurso teórico, pois a crença no ato de escrever como ato enunciativo nos levou a criar situações para que pudéssemos ter o contexto do ato, já que ele é sempre irrepetível e também pela crença de estar situado num entre-lugares entre a enunciação e o enunciado, o que supõe deslizamento, movimento e contingência. Como poderíamos registrar a contingência do ato de escrever? Acreditamos que a imagem nos auxilia nesta tentativa.

Os *recortes enunciativos* foram selecionados a partir da retomada das filmagens das oficinas, das fotos, dos textos e dos registros do diário de cada oficina. Neste processo de rever cada momento, selecionamos alguns atos enunciativos. Cabe dizer que o próprio ato da seleção já é enunciativo, pois, como pesquisadora, encontro-me também num entre-lugares que já diz de uma posição de análise. Assim, como já foi anunciado, o dado não é “dado”, mas criado pelo pesquisador. Essas escolhas também foram produzidas a partir das construções teóricas que fizemos sobre o objeto estudado – a escrita na alfabetização.

Cabe dizer aqui que a proposta das oficinas de escrita para a coleta dos dados se dá justamente pela tentativa de cercar o ato de escrever. Sem dúvida, nestas oficinas tivemos que trabalhar várias questões que envolvem o processo de alfabetização, como por exemplo, a função social da escrita, as dúvidas de ortografia, da acentuação gráfica, conhecimentos dos diferentes campos de saber envolvidos nas histórias, valores, noção de tempo e localização geográfica. Neste sentido, tornamos as oficinas um espaço de aprendizagem onde as crianças avançaram no domínio da escrita, na oralidade, nos conhecimentos das diversas áreas. Elas vivenciaram também momentos de fantasia e imaginação através das histórias infantis.

A utilização da literatura infantil constituiu-se em estratégia para criar situações de produção escrita. Isto se justifica na crença de que ela aguça a imaginação infantil e permite a discussão de valores e comportamentos produzidos culturalmente ao longo dos séculos. Neste sentido, encontramos a contribuição de estudiosos da área que nos mostram o papel e a função que os contos de fadas têm desempenhado na vida da criança e dos adultos.

Alguns pesquisadores da literatura infantil⁸¹, como Tatar (2004), defendem que os livros da infância servem não só para conforto, mas como uma maneira de atravessar a

⁸¹ Destacamos os estudos de: CORSO, Diana; CORSO, Mário. *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis*, Porto Alegre: Artmed, 2006. E ESTÉS, Clárisa P. *Contos dos Irmãos Grimm*, Rio de Janeiro: Rocco, 2005. Estas pesquisas fazem uma análise da função terapêutica das histórias infantis, bem como da constituição da nossa subjetividade.

realidade, de sobreviver num mundo dominado por adultos. Além disso, as histórias infantis têm desempenhado uma função importante em nossos comportamentos e em nossa imaginação mesmo que, por mais que as apreciemos, também as superamos, as abandonamos e as rejeitamos como coisas pueris, esquecendo seu poder não só de construir o mundo infantil da imaginação como de edificar o mundo adulto da realidade. Neste sentido, tenhamos ou não consciência, os contos de fadas modelaram códigos de comportamento e trajetórias de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que nos fornecem termos com que pensar sobre o que acontece em nosso mundo (p.8-9).

Para Tatar (2004) muitas são as críticas a determinadas histórias infantis no que se refere à orientação moral, mas ela diz que se os contos de fadas não nos fornecem lições morais e mensagens adequadas pelas quais – às vezes – ansiamos; elas nos proporcionam oportunidades para pensar sobre as angústias e desejos a que dão forma: servem para refletirmos sobre os valores condensados na narrativa e discuti-los e para contemplarmos os perigos e possibilidades revelados pela história. Hoje se reconhece que os contos de fadas versam tanto sobre conflito e violência quanto sobre encantamento e desfechos do tipo “e foram felizes para sempre” (grifo da autora). Isso possibilita uma leitura interativa possibilitando ao adulto discutir com as crianças sobre várias questões tais como: o que é importante em suas vidas; o medo do abandono e da morte; as fantasias de vingança e triunfos que leva a finais “felizes para sempre” (grifo da autora) (p.12).

Percebemos, desta forma, a importância e a interferência das histórias infantis na vida, ou melhor, na constituição da subjetividade das crianças e dos adultos. Benjamin (1994) quando trata dos *Livros Infantis Antigos e Esquecidos* é enfático ao dizer que as crianças têm um particular prazer em visitar oficinas, onde se trabalha com coisas e onde elas encontram detritos em que (...) elas reconhecem o rosto que o mundo assume para elas, só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas constroem um mundo só para elas em uma relação nova e original (...) (p. 238). Para o filósofo alemão, o conto de fadas...

[...] é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga. A criança lida com os elementos do conto de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói o seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. (p. 238)

Por acreditar neste papel das histórias infantis na vida das crianças que optamos por utilizar a literatura infantil como meio de criar situações de leitura e de escrita nas oficinas.

Acreditamos que elas propiciam momentos de imaginação e de produção de significados e sentido aos contos e histórias; mostramos, nestes encontros, a devida importância destes aspectos imprescindíveis para a aprendizagem e para a produção de conhecimentos, os quais, muitas vezes, são “esquecidos” nas práticas cotidianas do processo de alfabetização, principalmente, após o primeiro ano escolar.

Para coletarmos o contexto vivido nas oficinas – a cena enunciativa – nos valem também da **filmagem** e da **fotografia**, como técnicas que nos possibilitam, *a posteriori*, rever todo o processo e os momentos considerados mais expressivos. A fotografia tem, como diz Dubois (2006), uma força viva irresistível, pois com ela “ [...] não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser” (p.15). Neste sentido, é conceber a fotografia inseparável de toda sua enunciação e da implicação do sujeito neste processo. O autor diz:

A foto não é apenas uma imagem [...], é também, em primeiro lugar, um verdadeiro *ato* icônico, uma imagem, se quisermos, mas em *trabalho*, algo que não se pode conceber fora de suas *circunstâncias*, fora do *jogo* que a anima sem comprová-la literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma *imagem-ato*, estando compreendido que esse “ato” não se limita trivialmente apenas ao gesto da *produção* propriamente dita da imagem [...] mas inclui também o ato de sua *recepção* e de sua *contemplação*. (p.15)

No caso deste estudo, a fotografia permite mostrar o processo das oficinas de escrita onde se enfoca a relação das crianças com a escrita, ou seja, ela permite a análise deste sujeito em sua enunciação e no enunciado, uma vez que o ato fotográfico já é análise, pois se registra os momentos que o sujeito que fotografa considera substancial para o seu objetivo. Este ato também é ato enunciativo.

Utilizamos também um **diário de campo** onde foram anotadas as expressões orais mais significativas a respeito da escrita e do ato de escrever, bem como atitudes e diálogos que consideramos significativos para a investigação. Outra estratégia foi a **observação participante**, a qual nos permitirá enfatizar as relações informais do pesquisador no campo, uma vez que a informalidade aparente reveste uma série de pressupostos teóricos e cuidados práticos que podem auxiliar ou prejudicar o conhecimento da realidade (MINAYO, 1994, p. 107). Todas estas técnicas e estratégias de coleta dados utilizadas no campo da pesquisa, nos possibilitam construir o contexto da cena enunciativa em *recortes enunciativos*, os quais serão a base de dados para a análise da pesquisa.

5.2.2.4 Da Descrição dos dados

Os dados obtidos a partir da coleta caracterizam-se pelos seguintes aspectos:

a) *Os textos escritos*

Os textos das crianças, uma vez que foram obtidos a partir de histórias contadas e/ou lidas oralmente, são, em sua maioria, de gênero narrativo, curtos, apresentam diferentes temas e distintos níveis de letramento.

Integram esses dados tanto os textos que contemplam a totalidade das fases da narrativa, quanto os que se caracterizam por apresentarem apenas alguma dessas fases (início, desenvolvimento, fim, etc.).

b) *As imagens*

Há imagens de duas naturezas: em vídeo e em fotografia. As imagens em vídeo⁸² reproduzem a dinâmica das oficinas. Foram filmados oito encontros semanais totalizando oito horas em vídeo. A câmera focalizou diferentes ângulos do grupo, permaneceu visível a todos os participantes da oficina e foi operada por um assistente de filmagem.

As fotografias foram feitas pela professora e pela bolsista em câmera digital, durante as atividades de escrita. As fotografias, em sua maioria, registram o ato da escrita das crianças.

c) *O diário de campo*

O diário de campo registra o planejamento de cada oficina, além de observações de linguagem e de atitudes consideradas significativas para o tema em estudo. Integram este *corpus* depoimentos das crianças.

5.2.2.5 Apresentação dos dados

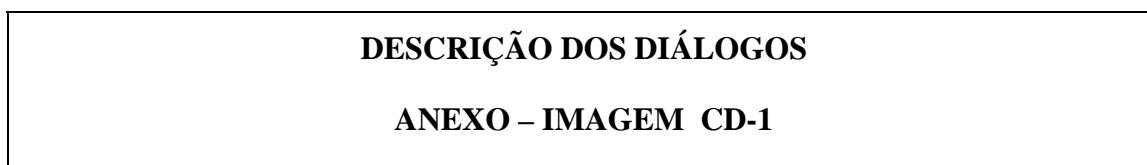
Os dados foram apresentados a partir da seleção de *recortes enunciativos* (cf. 5.2.1 supra) de filmagens, de textos, de fotos, bem como de alguns depoimentos dos alunos no diário de campo. O conjunto disso compõe o *corpus* para a análise.

⁸² As filmagens foram feitas com a autorização dos pais.

A construção de cada *recorte enunciativo* tem por foco o ato de escrever. Observou-se a posição referencial na estrutura enunciativa do ato de escrever tomando os indicadores da enunciação para constatar as relações singulares do sujeito na construção da escrita. Indicadores que as crianças recorrem no momento de escrever e, a visão que elas expõem sobre a escrita por meio da oralidade e, em alguns casos, pela expressão registrada nas imagens.

Os dados estão concomitantemente dispostos em cada *recorte enunciativo*⁸³ e, juntos, constituem uma unidade de análise. Cada unidade de análise está sequencialmente ordenada em números cardinais com a seguinte notação **R** (recorte) e o número correspondente. Em alguns recortes apresentamos a descrição dos diálogos nas oficinas e em anexo a imagem ilustrativa e, em outros, apenas trouxemos a imagem dos textos escritos, conforme os exemplos ilustrativos abaixo.

A)



Quadro 1 – Exemplo ilustrativo de apresentação dos dados

B)



Quadro 2 – Exemplo ilustrativo de apresentação dos dados

5.3 DA ANÁLISE DOS DADOS

É importante explicitar – embora os propósitos da pesquisa já revelem – que este trabalho é de cunho qualitativo uma vez que trata do universo escolar; particularmente, de questões que integram o fazer pedagógico da alfabetização. Assim, foi no cotidiano da escola

⁸³ Isso não significa que, cada recorte enunciativo, seja constituído sempre pelas três materialidades aqui trabalhadas. Casos há em que haverá imagens e texto; imagens, textos e extratos do diário de campo.

que buscamos os dados, precisamente com a proposição, observação e análise de situações vividas nas oficinas de escrita. No entanto, esta pesquisa não inclui um trabalho com dados quantitativos, mesmo admitindo que estes, em muitos casos, se prestam às análises qualitativas.

Considerando que foi no cotidiano da escola que fizemos a nossa investigação, focalizando especialmente a relação das crianças com a escrita, é impossível não fazer também análises pedagógicas nesses *recortes enunciativos*.

Nesse sentido, a análise dos dados foi feita a partir alguns conceitos de Bhabha presentes em sua teoria intervalar, como os de cultura e história, que permitiu situar um local de produção de cultura do sujeito. Esta posicionalidade cultural tem referência a um tempo do presente – do agora – e a um espaço específico – do aqui. Esta é a idéia de um presente que produz novas significações e sentidos situados num entre-lugares entre a enunciação e enunciado. Benveniste é o lingüista do princípio da intersubjetividade e da presença da subjetividade no uso da língua em uma estrutura enunciativa que é sempre no presente – no aqui e no agora – por ser única e irrepetível a cada proposição do sujeito pelo fato de engendrar e interpretar a língua de forma sempre particular.

É a partir desta compreensão que definimos a tese da *escrita das crianças como um ato que se produz no entre-lugares da enunciação e do enunciado, ou seja, num terceiro espaço que produz significações e sentidos*.

Cabe dizer também que a posição de entre-lugares no ato de escrever vale para todos que escrevem, ou seja, independente do objetivo que se tem, ao escrever cada sujeito vai situar-se num local intervalar, flutuante e, em movimento.

Já o texto escrito mostra uma posição referencial na estrutura enunciativa do ato de escrever. Esta posição foi observada a partir da construção de sistemas de referências pessoais que cada aluno constrói em sua escrita. Temos ainda, como corpus de análise, os dados de materialidade imagética, que – na análise aqui empreendida – têm caráter ilustrativo e legitimador das sentenças orais das crianças sobre a escrita, ou seja, sua função é dar a ver, ao menos parcialmente, a contingência do ato de escrever nas oficinas, uma vez que cada ato enunciativo é irrepetível e único. Finalmente, as anotações reunidas no diário e os depoimentos sobre o ato de escrever tiveram uma função fundamental de auxiliar na explicitação dos indicadores/mecanismos de enunciação, os quais são explicitados pela oralidade das crianças.

5.3.1 Das categorias de análise

Compreendemos na leitura teórico-enunciativa de Benveniste que toda enunciação está marcada no enunciado e, por sua vez, que ele apresenta indicadores que a traduzem a cada vez que é proferido de forma singular. Como vimos cada ato de enunciativo será sempre irrepetível; em outras palavras, a inserção do sujeito na língua é própria de cada um. Por isso, nesta tese, tomaremos os indicadores da enunciação que se apresentam na oralidade e no texto escrito. Estes indicadores serão, em seguida, melhor explicados.

Nesta teoria, a forma de inserção de cada sujeito na língua indica subjetividade porque a enunciação marca uma referência que é o próprio sujeito. Acreditamos que esta referência vai expressar índices singulares que as crianças estabelecem com a língua no processo de construção da escrita.

Evidentemente que, a partir desta compreensão enunciativa, construímos alguns recursos metodológicos para analisar os dados da pesquisa. Neste sentido, não significa que tomamos a concepção benvenistiana *ipsis litteris*, mas elas são reconfiguradas no quadro teórico aqui construído, ou melhor, vamos tomar como indicadores da enunciação as formulações/perguntas/reflexões orais das crianças dirigidas ao outro acerca do ato de escrever, ou seja, eles são como índices da enunciação no processo da construção da escrita, os quais explicitam a singularidade da relação de cada criança com a língua, neste estudo, com a língua escrita.

Desta forma, constituíram-se categorias de análise os conceitos teóricos esboçados neste trabalho, as quais nos permitiram constatar alguns indicadores da enunciação, aqui entendidos como índices que atestam as diferentes relações que o sujeito estabelece com a escrita como processo de enunciação. Em outras palavras, interessa-nos observar as indicações que o sujeito dá do processo de construção da enunciação escrita. Tais indicações são variadas e devem emergir da análise acurada dos dados.

Quanto a isso, o que é possível adiantar é que os indicadores da enunciação nos dados coletados – e tendo em vista a relação aqui pretendida entre teoria da cultura, teoria da enunciação e campo pedagógico – revestem-se de particularidades, uma vez que se apresentaram, normalmente, no cotidiano das oficinas, através das interações verbais orais dos alunos entre si, dos alunos com a professora pesquisadora e dos alunos com a bolsista.

Dessa forma, foram considerados indicadores da enunciação todas as manifestações orais dos alunos que tomam por referência o ato de escrever. De antemão, pode-se anunciar

que essas manifestações apresentam-se em forma de:

- afirmações/reflexões espontâneas sobre o processo da escrita;
- considerações sobre dificuldades de diferentes ordens em que a escrita ocupe lugar central;
- narrativas sobre histórias em que a escrita atue como elemento condicionante;
- respostas dadas a solicitações de colegas e/ou professor;
- pedidos/solicitações a respeito do ato de escrever.

Importa considerar também que esses indicadores não têm entre si nem vínculo de causalidade – uma vez que não são determinantes um do outro –, nem de temporalidade – uma vez que não visamos à seqüencialidade entre eles. Os indicadores, da forma como os concebemos acima, podem ser simultâneos e não têm, necessariamente, um ordenamento hierárquico.

Finalmente, cabe esclarecer como cada índice sintetiza a implicação teórica aqui defendida segundo a qual a escrita é um *entre-lugares entre a enunciação e o enunciado*, implicação esta derivada das teorias de Bhabha e Benveniste.

O sujeito ao enunciar, e por esse ato, coloca em cena outro ato, cuja existência integra uma memória cultural da qual só se tem conhecimento na contingência do ato de enunciação.

Nesse sentido, pode-se já trazer alguns mecanismos como aquele em que o ato da escrita evoca imagens/concepções da escrita, por exemplo, o sujeito coloca em ato outros atos. A escrita carrega consigo a história de outros atos de escrever. Isso é perceptível em uma situação⁸⁴ em que uma criança solicita à professora a substituição da folha em que está escrevendo alegando ter errado por escrever “torto”. Em outras palavras, o ato de escrever, nesse ato, indica uma visão que poderíamos chamar de “estética” da escrita.

O mecanismo em que o ato de escrita se faz acompanhar de outros recursos, os quais colocam em relevo a simultaneidade e a semelhança da escrita com outros sistemas. É o caso, como será visto, dos textos que se fazem acompanhar de ilustrações, das cores, dos sublinhados. etc.

E, até o momento, aquele mecanismo em que o ato de escrita está na dependência da construção de sistemas de referências pessoais. Estes índices são os mais importantes para a tese que se quer aqui defender, dizem respeito à enunciação propriamente dita, ou seja, ao fato

⁸⁴ Essas situações serão, juntamente com outros *recortes enunciativos*, apresentadas no capítulo da análise dos dados que será construído a seguir. Aqui as referidas situações têm apenas o objetivo de exemplificar, como serão construídas as análises.

de o sujeito criar referência – via ato de escrever – a um mundo que se constrói num discurso contingente. Tais mecanismos podem ser vistos de diferentes formas, como nos casos em que a criança produz um ponto de vista próprio de atribuição de sentido às palavras proferidas (casos de narrativas diferentes de uma mesma história oral, por exemplo).

Cabe destacar que o capítulo que segue trata diretamente sobre a escrita enunciativa das crianças, nele organizamos as análises em dois níveis. Um nível mais geral mostra que a escrita é este entre-lugares de negociação cultural situada entre a enunciação e o enunciado. Isto significa que a análise dá a ver que em todo ato de escrever o sujeito fica situado num lugar intermediário, não-coincidente, de passagem onde acontece a elaboração das idéias e do sentido dado ao texto; o nível mais específico explicita que em cada ato de escrita da criança, isso se marca diferentemente, ou seja, se apresenta de forma singular imprimindo significados e sentido próprio. Desta forma, o que qualifica os dados quando se trata de enunciação não é a sua quantidade, mas a verificação dos índices da enunciação.

Neste sentido, as análises apresentadas confirmam que a enunciação supõe a presença de generalidade e especificidade, entendida aqui, como a singularidade constitutiva do ato de escrever. Esta é uma visão defendida por Flores (20017) que acredita que, de certa forma, o conceito de enunciação está ligado ao princípio da generalidade do específico. Explico-me: o aparelho formal da enunciação – expressão cunhada por Benveniste para designar os dispositivos que as línguas têm para, por um ato singular de utilização, os locutores se proporem como sujeitos de sua fala – é geral - alguns diriam universal, já que não se admite língua que não o tenha – e específico, simultaneamente. A especificidade, por sua vez, se apresenta em dois planos distintos e interligados: a) no plano das línguas, já que cada língua tem o seu aparelho; b) no plano do sujeito, já que, para este, o aparelho é sempre único a cada instância de uso (tempo e espaço). (p.05)

Foi a partir desta concepção de enunciação que construímos, no capítulo que segue, a apresentação da análise dos dados, que situa a escrita num entre-lugares de negociação cultural marcado pela singularidade daquele que escreve.

Neste percurso do capítulo, acreditamos ter esboçado uma metodologia condizente com os propósitos da investigação. No entanto, a seguir, no decorrer da análise, nada impede que se façam alterações quando necessárias, porque o fazer da pesquisa nos exige, durante todo o processo, “revisitar” os conceitos, as idéias que vimos defendendo no trabalho e, principalmente, a observação mais precisa dos dados podem mostrar mecanismos, até aqui ainda não percebidas.



Iago (2ª Série)
Jago copia a história...

6. ANÁLISE ENUNCIATIVA DA ESCRITA DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa de campo, realizada na escola sob forma de oficinas de escrita com as crianças em processo de alfabetização. Ele apresenta *os recortes enunciativos* com a contextualização da dinâmica de cada oficina correspondente a cada um dos *recortes* e traz as vivências significativas para esta pesquisa e suas respectivas análises.

As análises, como dissemos, serão feitas tomando, de um lado, a lingüística enunciativa benvenistiana que tem a intersubjetividade como princípio da linguagem e a subjetividade como a inserção do sujeito na língua. No caso desta tese será analisada a linguagem escrita, particularmente aqui o ato de escrever como ato enunciativo que *diz daquele que escreve*. A singularidade da relação com a escrita será observada nos indicadores da enunciação, os quais são explicitados nas interações orais do grupo de alunos. Denominamos de indicadores da enunciação os índices que subsidiam os mecanismos, alguns já mencionados. Por outro lado, nos apoiamos também na sociologia cultural de Bhabha para ancorar essas análises, principalmente, a visão sobre a produção da cultura – situada num entre-lugares entre a enunciação e o enunciado – neste sentido, o ato de escrever como inserção cultural do sujeito no contexto escolar mediado, principalmente, pelo sistema simbólico da escrita.

Certamente essas análises estarão permeadas pelas teorias pedagógicas que vêm sustentando o histórico debate no campo da alfabetização, uma vez que foi no cotidiano da escola que os dados foram coletados e os recortes enunciativos construídos. E, além disso, porque nos interessa e instiga chegar à conclusão deste estudo podendo construir recursos para que a professora-alfabetizadora possa perceber a presença de singularidade no processo

da alfabetização e, assim, propor formas de compreensão do ato de escrever como um ato de enunciação que produz cultura, marcado pela singularidade daquele que escreve.

6.1 O ATO DA ESCRITA EVOCA IMAGENS/CONCEPÇÕES DA ESCRITA

Este mecanismo mostra que a criança quando escreve ou ao se referir sobre o ato da escrita evoca, principalmente, por meio das interações verbais, sua concepção e imagens sobre a escrita. Observemos o *recorte enunciativo*⁸⁵ abaixo:

R1

Recorte Enunciativo - Vídeo 1(em anexo) – Oficina dia 28/04/06 – Aluna da 4ª série

Uma aluna solicita a presença da bolsista em sua classe, no momento em que estava escrevendo a história do Chapeuzinho Amarelo e pede:

Adrielle – Troca a folha?

Bolsista – Que letra bonita! Não gostaste? Queres trocar? Mas podes continuar assim! Mesmo que tu escrevas assim oh! (a bolsista demonstra na folha com o dedo uma linha torta para baixo). Não tem problema nenhum! Só se tu não gostaste! Queres outra?

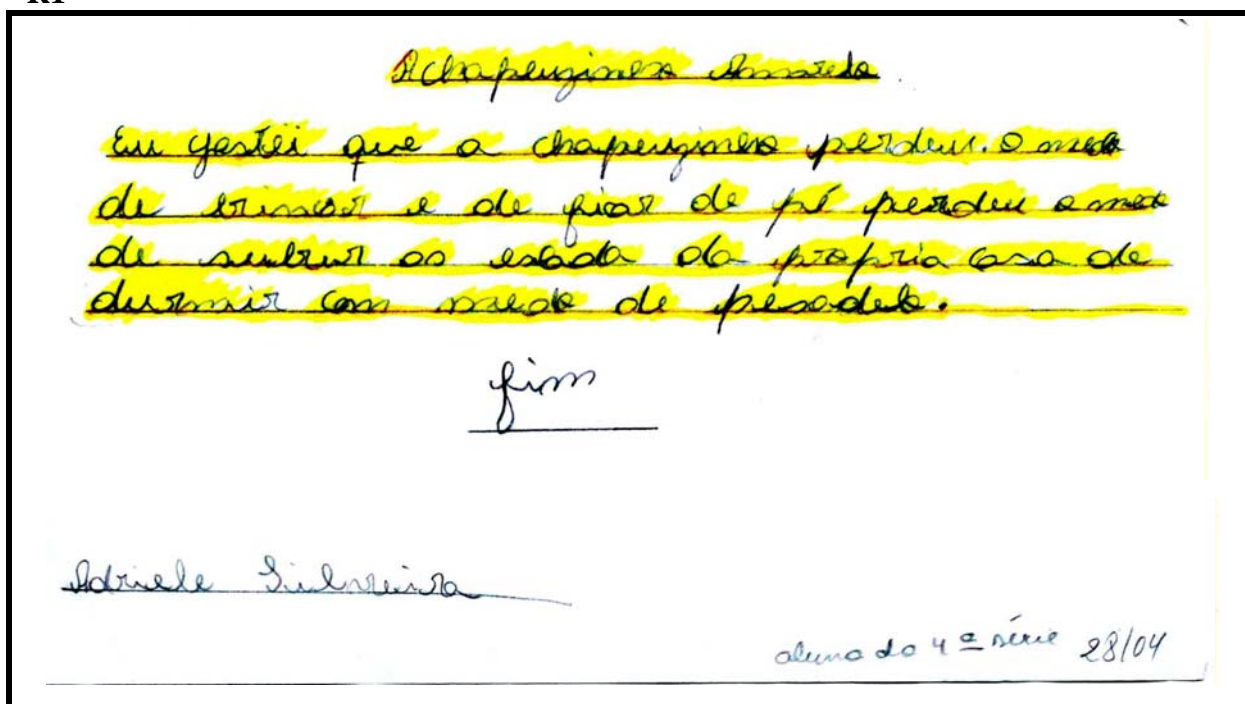
Adrielle – Sim!

A bolsista traz outra folha:

Adrielle – Posso ficar com esta?

Bolsista – Pode! Muito bonita a tua letra. Parabéns!

R1



⁸⁵ A apresentação dos *recortes enunciativos* não segue a cronologia das Oficinas, embora possa haver alguma coincidência, mas segue os indicadores da enunciação.

Este recorte é integrante do primeiro encontro com os alunos. Nesta oficina, depois de explicarmos sobre o objetivo do projeto⁸⁶, foi lida a história infantil do Chapeuzinho Amarelo⁸⁷. A atividade solicitada era escrever sobre o que tratava a história e aquilo que mais tinham gostado. Percebe-se que todas as crianças têm um comportamento de silêncio, o qual é exigido pela tradição da escola. Importante dizer que, durante o desenvolvimento da tarefa, não houve perguntas e nem dúvidas sobre a escrita. Cabeças baixas sobre a classe e silêncio absoluto.

O recorte descrito acima, registrado no CD1 (em anexo), demonstra que a aluna Adrielle, em sua solicitação, explicita uma visão de que ao escrever é necessário seguir uma determinada espacialização na folha. O pedido de troca de folha vem acompanhado dessa concepção, uma vez que seu texto estava sendo escrito em linha torta. Embora esta exigência não tenha sido explicitada, já que oferecemos folhas de ofício, ela traz uma imagem do que seja escrever certo. Ao mesmo tempo, pede para ficar com o texto que já havia escrito, para tomá-lo por referência, demonstrando que, na prática da escola, nem sempre é permitida a substituição da folha e a possibilidade de ficar com a anterior.

No ponto de vista teórico desta tese, este dado confirma que todo ato de escrever traz a história de outros atos da escrita e, ao mesmo tempo, diz de uma singularidade que se expressa na contingência do próprio ato. Melhor dizendo, a atitude da aluna em solicitar a substituição da folha diz da sua singularidade, porque embora outras crianças tenham a escrita com uma espacialização diferenciada da considerada correta pela tradição da escrita, não fizeram tal solicitação. Nesta atitude a aluna evoca imagens de outros atos da escrita explicitando uma visão estética da escrita. Estas expressões singulares são consideradas índices da enunciação, uma vez que cada criança apresenta diferenças ao escrever no *aqui* e no *agora* de cada ato da escrita. Constata-se que cada ato enunciativo da escrita é único e irrepetível.

Além, disso, vê-se que neste momento da produção a aluna traz a tradição da escrita e, ao mesmo tempo, produz índices singulares em seu texto, os quais explicitam uma determinada relação com a língua escrita. Aqui nesta pesquisa o ato de escrever se constitui em espaço e tempo de produção cultural. Como nos ensinou Bhabha, o passado é *relocado* de modo diverso e sob novas significações e sentido. E, a produção de sentido acontece na

⁸⁶ As crianças estão acostumadas a participar de projetos de extensão desenvolvidos na escola. Assim, elas denominavam as oficinas de “projeto”.

⁸⁷ Chico Buarque é o autor da referida história.

contingência do ato, por meio das expressões faladas e escritas no tempo presente e em espaço específico. Aqui neste estudo, no tempo e espaço da sala de aula.

Observemos outro *recorte enunciativo*:

R2

Recorte Enunciativo - Vídeo 2- Oficina dia 05/05/06 – Aluno da 2ª série

No início desta Oficina comentávamos sobre quem havia realizado as tarefas de inventar uma história e pedir para que alguém contasse uma que conhecia. Constatamos que ninguém contou história a eles e que apenas duas meninas haviam inventado. Sobre inventar história um aluno diz:

Luiz – Nunca escrevi uma história inventada, só de caderno. (refere-se à cópia de histórias)

Professora – Tu não quer experimentar?

Luiz – Ah! Profe, ah tia! Eu vou errar tudo!

Professora – Porque tu achas que vai errar tudo?

Luiz – Porque eu nunca fiz. Eu não sei inventá história de cabeça.

Professora – Pois então é a primeira vez que tu vai fazer. Depois a gente vê. Porque tu achas que vai errar?

Luiz – Ah! Tudo tia! Porque eu não sei emendá letra, eu não sei inventá história de cabeça tia.

Chega outro colega para participar do grupo.

Professora – Mas voltando a falar Luiz sobre inventar histórias.

Luiz – Eu não sei inventá história da minha cabeça professora.

Professora – Mas tu já experimentou?

Luiz – Eu já fiz uma vez, eu tentei, prá mostrar prá minha professora, mas ela, ela não, ela não mandou fazer mais, ah! Eu não consegui fazer!

Professora – Então quem sabe tu tenta fazer em casa uma história e na próxima semana tu mostra pra nós.

Luiz – Eu fiz em casa éh! Vou tentar de novo em casa.

Professora – Traz a história não precisa ser uma história longa, pode ser curta. Aí vocês trazem e lêem pra gente. Tu tens medo de errar o que?

Luiz – Ah! As letras tia. Tenho vergonha de errar!

Professora – Não faz mal, se tu trocar as letras a gente arruma.

Luiz – Ah! eu tenho vergonha de errar as letras.

Este recorte (anexo CD2) mostra que a criança acredita que a escrita é um produto, pois o fato de ele ainda não ter compreendido o sistema alfabético não o encoraja a levantar hipóteses sobre como se escreve as palavras, pois percebe que não sabe e, sozinho, não imagina que pode pensar sobre este conhecimento. Pode-se inferir que esta crença é uma decorrência dos procedimentos de ensino preconizados pelo tradicional Método Sintético de Alfabetização, pois defende o trabalho a partir das partes da palavra, o qual pressupõe que escrever é a soma de letras e que, num primeiro momento, não precisa a compreensão do significado de tais signos lingüísticos. Nestes procedimentos a professora-alfabetizadora é que determina o momento das aprendizagens, ou seja, ela tentar controlar este processo por meio de atividades fragmentadas, mecânicas que, na maioria das vezes, as crianças não percebem significado e sentido.

Além disso, este método tem uma idéia de que a aprendizagem acontece pela repetição, por esta razão, propõe atividades de cópia de textos escritos como se referiu o aluno quando afirmou que “Nunca escrevi uma história inventada, só de caderno”. No entanto, depois ele lembra que uma vez fez este tipo de tarefa e a professora não mandou fazer mais. Sua conclusão foi a de que não soube fazer. A partir destes dados, pode-se analisar que a escrita é trabalhada como se fosse uma estrutura pronta que precisa primeiro ser internalizada, para só depois a criança ser autorizada a escrever. Outro dado a ser considerado é o fato de a professora-alfabetizadora não ter dado um parecer sobre o texto que ele elaborou, o que o levou a concluir que não estava bem feito, ou seja, estava errado. Isto mostra que toda atividade solicitada aos alunos devem ser corrigidas e comentadas para que eles tenham pareceres sobre a sua produção.

O Luiz é um menino que deixa explícito nestes enunciados o medo que tem de errar, confirmando então a idéia da escrita como “algo pronto”. Essa crença não deixa ele tentar elaborar tais conhecimentos. Pode-se concluir isso porque até o final das oficinas ele não inventou nenhuma história e, quando solicitado para fazer leitura em voz alta demonstrava dificuldades, melhor dizendo, ele soletrava as letras e ou sílabas e, na maioria das vezes, não apresentou compreensão daquilo que leu. Em um determinado encontro chegou a expressar – “Eu fico até triste de não lembrar de tudo aquilo que leio” – Sabe-se que a leitura em voz alta é a mais difícil porque exige ritmo, entonação e significado. Por isso, em nossas atividades, sempre antes deste tipo de leitura os alunos faziam a leitura silenciosamente do texto que seria lido em voz alta.

Estes dados do R2 explicitam a singularidade de uma relação de resistência com o domínio da língua escrita e não é forçoso acreditar que o aluno construiu esta singular relação a partir de suas experiências escolares. Além disso, este recorte também confirma a idéia, predominante em nossa sociedade de que há um conjunto de conhecimentos que expressam a cultura e deve ser repassado para as novas gerações. No caso deste estudo, o domínio da escrita alfabética se configura num destes conhecimentos a serem socializados. E, os procedimentos de ensino da professora-alfabetizadora expressos pelo relato das experiências de Luiz em relação à produção de histórias no R2, confirmam tal idéia, ou seja, o aluno precisa apenas memorizar e repetir as histórias infantis existentes em nossa cultura. Ao realizar tais atividades que, na maioria das vezes, exigem a pura cópia das histórias, elas acabam induzindo à crença de que ele não consegue produzir sentidos e significados próprios, mas apenas é capaz de reproduzir algo que já está pronto. Isto se revela no fato de Luiz não

tentar escrever sua própria história.

Neste sentido, constata-se que quando o aluno se encontra diante da tarefa de produzir individualmente, resiste pelo medo de errar. É importante salientar que é neste ato de produção que o aluno se encontra situado num local intervalar, ou seja, no *entre-lugar* do ato de escrever, sempre contingente. Na perspectiva teórica aqui trabalhada, este é o local da ambivalência e do movimento flutuante das contradições onde a busca pela superação já não interessa mais, uma vez que nesta linha de pensamento a História e o Ser são descontínuos e fragmentados e se constituem na provisoriedade do *aqui* e do *agora* da enunciação. Trabalhar esta perspectiva de sujeito e, por sua vez, de singularidade na relação com a escrita na formação das professoras-alfabetizadoras é um compromisso.

Conceber o “erro” como constitutivo do aprender e perceber que é na contingência do ato de escrever que se dá o movimento incessante da aprendizagem da linguagem escrita é importante para transformar o ato de alfabetizar.

Outro aspecto a ser analisado é aquele que se refere à visão de que o aluno que não tem o saber do funcionamento do sistema alfabético, em determinado tempo⁸⁸, apresenta um defeito pessoal impossível de ser contornado. Esta idéia mostra-se determinante do comportamento e da posição subjetiva do sujeito diante da aprendizagem da leitura e da escrita. É possível pensar que no caso do aluno Luiz as experiências escolares fizeram com que internalizasse tal posição diante da aprendizagem, uma vez que sua história de escrevente, constituída pelas atividades pedagógicas propostas na sala de aula, fizeram com que ele acreditasse na impossibilidade de escrever histórias “inventadas” e de produzir significados e sentido próprios. Esta posição dificulta-o avançar na compreensão do sistema alfabético, uma vez que essas atividades se configuraram em causa e consequência de uma posição de resistência diante do ato de ler e escrever.

Constatamos também que mesmo o aluno tendo vivenciado atividades de cópia durante o seu período de escolarização, ele sabe a diferença entre copiar e escrever. O *recorte enunciativo* abaixo é ilustrativo disso:

⁸⁸ Determinar um tempo padrão para a aprendizagem da leitura e da escrita é uma atitude que mostra a crença na existência de homogeneidade em um grupo de alunos. Entretanto, a realidade de qualquer sala de aula confirma que esta idéia é equivocada, já que a aprendizagem supõe além da razão, a emoção e o afeto que faz de cada sujeito único. Faço esta ressalva em função das atuais políticas públicas do estado do Rio Grande do Sul, que vem “aplicando” diferentes métodos de alfabetizar em escolas pilotos determinando um tempo, a priori, para alfabetizar. No meu ponto de vista, esta é uma política que pouco contribui para a melhoria da qualidade do ensino, já que não se constitui em uma política permanente de formação continuada às professoras-alfabetizadoras, mas propõe apenas encontros de “treinamento” para aplicação de tais métodos.

R3

Recorte Enunciativo - Vídeo 3- Oficina dia 12/05/06 – Aluno da 2ª série

Foram distribuídos livros de diferentes histórias para as crianças lerem silenciosamente. Em seguida solicitamos para alguns que lessem em voz alta. Após este tipo de leitura todos escreveram sobre a história que haviam lido. Observo que dois alunos copiam do livro. Um comenta com o colega:

Luiz – To na primeira folha!

Iago – Puxa!

Luiz – Tu tá na segunda? Puxa! A segunda é bastante!

Professora – Tu tá copiando ou escrevendo?

A professora comenta com o grupo:

Professora – A professora pediu para copiar ou escrever?

Grupo – Escrever!

Luiz – Copiando tia! Não me lembro tia! Pode falar, mas depois eu não me lembro nada!

Professora – Não lembra como se escreve ou não lembra do que foi dito?

Luiz – Não lembro como se escreve as coisas!

R3

Luiz

Bambi

EM UM LINDO DIA DE PRIMAVERA, NO DA FLORESTA, NASCEU UM PEQUENO CERVO CHAMADO BAMBI TODOS OS ANIMAIS ESTAVAM ANIMADOS COM O ACONTECIMENTO E FORAM VISITAR O RECÉM NASCIDO E SUA MÃE. BAABI ERA UM CERVO MUITO AMÁVEL E BRINCALHÃO ADORAVA PASSEAR PELA FLORESTA COM SUA INSEPARÁVEL AMIGUINHA OLHOS DOCESES, E COM SEU PRIMO JOCA.

12/05/06

Luiz sabe que existe diferença entre copiar e escrever, mas, mesmo assim, as experiências escolares vividas até o momento não propiciaram a ele construir a crença de que pode tentar realizar a segunda tarefa com autonomia, embora já esteja na segunda série. Como ele ainda não compreendeu o sistema alfabético, a cópia é a única estratégia que encontra para desenvolver a tarefa, uma vez que quer atender à solicitação feita. Constatamos que o aluno sabe que para escrever sobre a história lida e ouvida e, mesmo para fazer uma história “inventada”, precisa de autonomia – e esta ele ainda não tem porque não compreendeu a natureza do sistema alfabético. A maioria das atividades que lhe foram propostas desde que freqüenta a escola não propiciaram a construção deste conhecimento e, além disso, o levaram a acreditar que sozinho não consegue pensar sobre este saber. Neste sentido, pode-se afirmar que Luiz sabe que: a) não tem autonomia e percebe esta falta no ato de cópia; b) o ato de escrever supõe esta capacidade e c) o fato de saber disso não é suficiente pra levá-lo a escrever. Esta compreensão faz com que o aluno assuma uma posição de resistência diante da escrita, uma vez que se observou em outros momentos das oficinas, que ele quer participar das atividades, mas a falta de domínio da escrita e o medo de errar o limitam.

Cabe ressaltar que ao nos referirmos ao domínio da escrita não estamos supondo que o aluno já saiba escrever ortograficamente, mas que o aluno já tenha compreendido como funciona o sistema alfabético.

Este mecanismo é o mais expressivo nos dados, pois as crianças mostram pela resistência diante da escrita e da leitura uma concepção de escrita que tem prevalecido, ao longo de pelo menos cinco séculos na tradição da escola brasileira, qual seja, de a escrita ser algo da exterioridade do sujeito. Esta concepção é predominante nos dados e aparece nas manifestações dos alunos, principalmente daqueles que ainda não dominaram a sistema alfabético. Vejamos no *recorte enunciativo* abaixo outro dado ilustrativo de tal situação:

R4

Recorte Enunciativo -Vídeo 4 – Oficina dia 30/06/06 – Aluno da 2ª série

No início desta oficina os alunos são questionados a respeito da tarefa solicitada no encontro anterior:

Professora – E o Fábio! Imaginou uma história pra contar? E o Iago? E o Bruno? (Todos gesticulam com a cabeça que não).

Fábio – hei tia tem aquela história!

Professora – Qual?

Fábio – Aquela que eu trouxe da Vaquinha Mandona.

Professora – Então conta pra nós.

Fábio – Eu te dei!

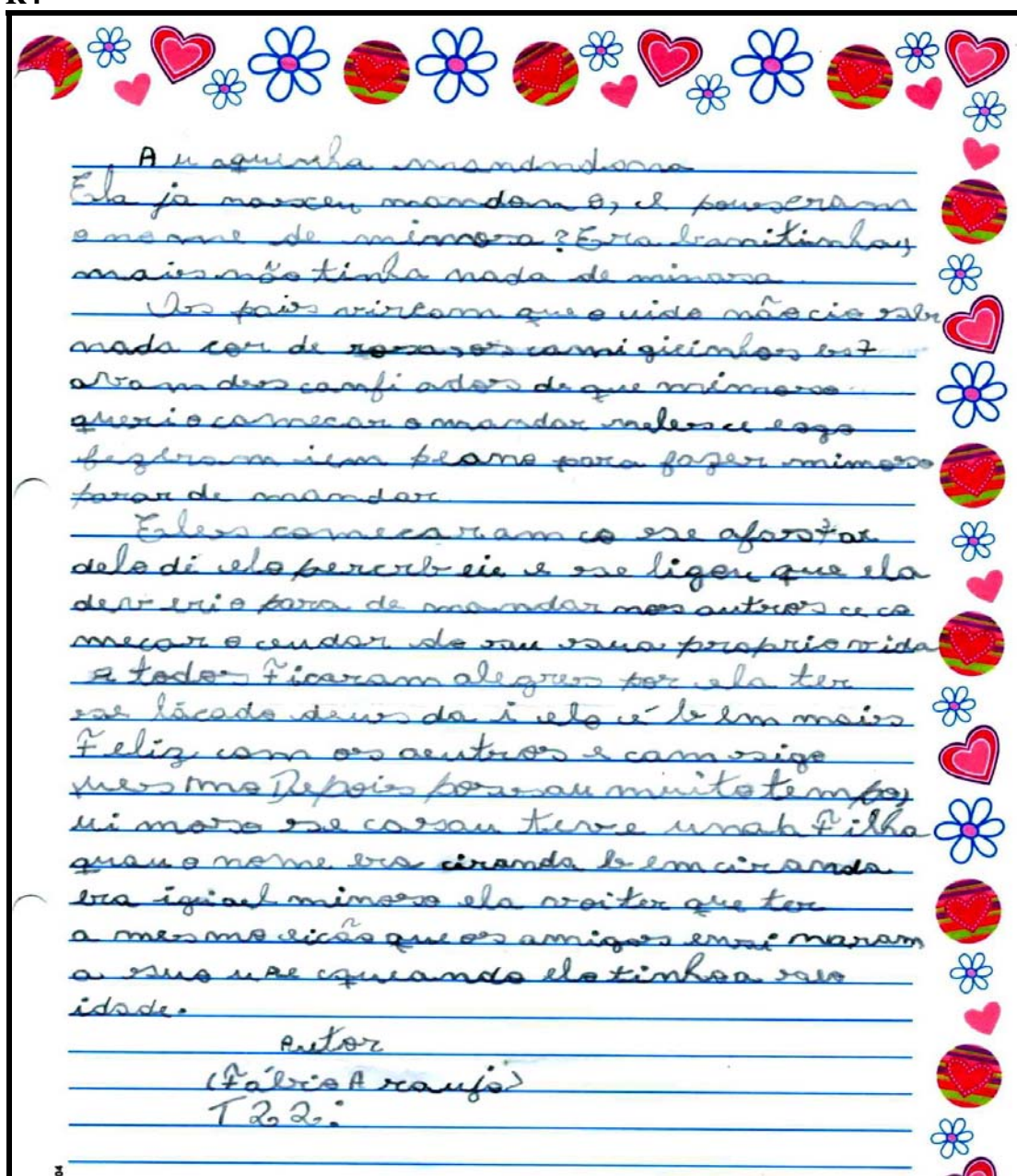
Professora – Se tu me deste está aqui. (Eu procuro e encontro a história)

Fábio – Mas, eu não quero ler e nem contar tia!

Professora – Ela (a vaquinha) já nasceu mandona né Fábio. Tu queres ler pra nós?

O aluno gesticula coma cabeça que não.

R4



Au aquilha mandando
 Ela já nasceu mandando, e se pensarem
 o nome de mimosa? Era brancinha
 mais não tinha nada de mimosa
 Os pais viram que a vida não ia ser
 nada com de zorra os camélias
 e a grande confiança de que mimosa
 queria começar a mandar e eles
 fizeram um plano para fazer mimosa
 parar de mandar
 Eles começaram a se afastar
 dele e ele percebeu e se ligou que ela
 destruiu para de mandar nos outros e
 começou a cuidar de sua vida
 e todos ficaram alegres por ela ter
 se livrado de um da i e o b e em mais
 Feliz com os outros e camélias
 mesmo depois passou um tempo
 um mês e se casou teve uma filha
 que o nome era ciranda b e em ciranda
 era igual mimosa ela queria que ter
 a mesma vida que os amigos em
 a sua vida quando ela tinha sua
 idade.

autor
 (Fábio Araújo)
 T. 2. 2.

Constatamos ao longo da vivência das oficinas, que apenas duas alunas trouxeram histórias escritas inventadas a partir de fatos ou vivências. O Fábio resistiu à escrita e à leitura até o final dos encontros. Cabe ressaltar que a história que ele refere no depoimento acima foi cópia. Nesta oficina fui incisiva em colocá-lo em situação de leitura, uma vez que vinha observando durante os diversos encontros a sua resistência em realizar as tarefas. Como vemos é um aluno que já está no segundo ano da escolarização e ainda não apresenta o domínio do sistema alfabético, embora saiba fazer uma bela cópia.

No meu ponto de vista, o fato da prática escolar continuar insistindo em atividades que excluem o significado e o sentido das produções escritas e da leitura, desde o início da escolarização, contribuem na efetivação de uma relação de resistência, uma vez que o aluno, na maioria das atividades que lhes são propostas, não pode expressar suas idéias, porque são tarefas que exigem apenas repetição e memória. Assim, o predomínio deste tipo de atividade pedagógica leva o aluno a acreditar que não sabe pensar sozinho, ou seja, não consegue fazer as tarefas sem o auxílio de um modelo.

Como analisamos, isso acontece porque a tradição da escola tem privilegiado, na maioria dos processos de alfabetização, o ensino de letras e não da linguagem escrita. Ensinar a linguagem escrita supõe a experimentação pelo aluno, ou seja, a sua prática supõe dúvidas e erros, os quais fazem parte de um processo mais amplo da aprendizagem desta nova forma de expressão. A trajetória de trocas de letras e ou suprimento delas; a utilização da acentuação gráfica e o uso das diversas pontuações integram o processo de alfabetização. É preciso saber que para que estas aprendizagens sejam dominadas os alunos têm que ter a prática da leitura e da escrita no cotidiano da sala de aula.

Além disso, a ênfase da escrita em detrimento da oralidade das crianças se constitui em mais uma dificuldade para tal domínio. Esta cisão entre a oralidade e a escrita foi perceptível nos dados e se constituiu em um outro mecanismo importante do ato de escrever.

6.2 O ATO DA ESCRITA ESTÁ NA DEPENDÊNCIA DA ORALIDADE

Este mecanismo foi observado em todos os encontros, apresentando-se de forma disseminada em determinados comportamentos e atitudes da maioria das crianças que participava do grupo. No entanto, nem sempre a imagem conseguiu focalizar tais dados, mas eles foram registrados no diário de campo.

Constatou-se que a oralidade em sala de aula não tem ocupado a cena da alfabetização, mas que há uma primazia às atividades de escrita. Isso dificulta o processo de aprendizagem da língua escrita, uma vez que a oralidade é fundamental para tal domínio.

No decorrer das oficinas fomos observando que quase a totalidade das crianças não se dispunha a contar histórias ouvidas ou lidas e nem a relatar o texto escrito. Aqueles que sabiam ler optavam por tal procedimento e, os outros, se negavam a fazer a tarefa. Mesmo sendo desafiados em diversos momentos a realizar tais atividades, a maioria delas se

“encolhia” na cadeira para não atender à solicitação. No entanto, quando falávamos sobre temas do cotidiano como a localização de suas casas em relação à escola, regras de brincadeiras e jogos, relato de filmes que assistiam, programas de TV, músicas que ouviam em casa, atividades que faziam no turno inverso da escola, etc., todos apresentavam uma oralidade espontânea e clara. O mais interessante é que aqueles que quase não atendiam a maioria das atividades propostas nas oficinas, eram muito presentes nestes bate-papos informais.

Esta situação me fez acreditar que o ato da escrita depende da oralidade, ou seja, as atividades de escrita precisam supor a oralidade. E, na realidade, o que a escola tradicional em geral propõe nem sempre exige a oralidade e, muitas vezes, até nem valoriza a fala da comunidade onde está situada. Ela acredita que para ensinar a escrita padrão precisa negar a oralidade, já que ela apresenta variações dialetais e lingüísticas. Esta linha de pensamento situa-se em tendências tradicionais que dicotomizam e polarizam fala e escrita.

Os estudos da área de lingüística aplicada, geralmente, tratam da relação entre a fala e a escrita. Dentre eles destacamos o de Marcuschi (2007), que defende que há entre a fala e a escrita uma relação fundada num *continuum* e não numa dicotomia polarizada. Nesta perspectiva, defende a visão de a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, apresentar propriedades intrínsecas e uma não tem superioridade em relação a outra. Elas “são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas” (p. 35) e, por isso, não é uma relação homogênea e nem constante.

Assim, a relação falada e escrita precisa ser vista fora da visão dicotômica, pois o autor constrói um ponto de vista sócio interacional onde mostra a heterogeneidade de relações que há nos diversos gêneros textuais entre a modalidade escrita e falada. Em sua análise há um *continuum* de variações tanto na escrita como na fala, ou seja, tanto a escrita como a fala variam dependendo das condições de produção. Há aqui uma compreensão de língua em uso, a qual “(...) se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato” (p. 43). Neste sentido, precisa-se analisar a língua em uso e não a partir da noção de sistema, para então constatar as diferenciações contínuas e ou graduais entre a modalidade escrita e falada. Estas podem ser trabalhadas em atividades de retextualização que, neste caso, supõe a passagem da fala para a escrita, mas isso não significa passagem do caos para a ordem e sim de uma ordem para outra, as quais apresentam diferenciações.

Acreditamos que a concepção de Marcuschi (2007) em consonância com a teoria enunciativa de Benveniste nos indica a pertinência de conceber e analisar a língua em seu uso,

uma vez que ela apresenta variações singulares em cada ato enunciativo, seja na modalidade escrita ou fala. Isto porque a subjetividade de que trata Benveniste consiste no *ato individual de utilização da língua*.

Mesmo são sendo objetivo desta pesquisa analisar a posição da professora-alfabetizadora, pudemos inferir alguns procedimentos de ensino por meio das falas das crianças a respeito da escrita e da leitura. Constatamos nos dados que a polaridade escrita e fala ainda se manifesta nas atitudes de muitas professoras-alfabetizadoras. Pode-se verificar isso por meio do comportamento de resistência das crianças em narrar oralmente as histórias lidas, já destacado no R2 e R4. Como vimos, tradicionalmente a oralidade é considerada concreta, caótica e simplificada – enquanto a escrita abstrata, ordenada e complexa. Se adotada esta visão, ela desvalorizará e intimidará a oralidade do grupo. A oralidade a qual me refiro é a espontânea da sala de aula entre os alunos; entre professora e aluno, bem como aquela em que as atividades de escrita que lhes são propostas poderão exigir. Em outras palavras, atividades escritas que supõem a oralidade tanto para realizá-la como para socializá-la.

Podemos observar no R4 que Fábio foi incisivo ao se negar a ler e a contar (narrar). No entanto, ele é extrovertido e adora conversar com os colegas. Além disso, foi sempre muito participativo no jogo das Cinco Marias⁸⁹, demonstrando raciocínio rápido, muita destreza física e uma oralidade notável, ou seja, fala muito.

Observa-se também que, quando propomos em uma oficina que as crianças lessem histórias infantis silenciosamente e depois contassem ao grupo, aquelas que têm maior domínio da escrita mostraram maior destreza oral, mesmo apresentando-se com timidez. No entanto, aquelas que ainda não dominam o sistema alfabético, se propunham a ler a história, ou seja, queriam soletrar as sílabas e palavras; alguns buscaram a estratégia da leitura da imagem, já que não liam com significado e, outros ainda, se negaram a contar a história. Podemos observar no R5 abaixo fragmentos ilustrativos de tais constatações:

⁸⁹ No final de cada encontro reservamos um tempo para jogar, ouvir música e dançar. Os alunos podiam levar jogos, brincadeiras e músicas. Eu e a bolsista levamos o jogo de Cinco Marias.

R5

Recorte Enunciativo - Vídeo 5 - Oficina dia 12/05/06 – Atividade de contar história

As crianças lêem silenciosamente as histórias infantis.

A professora explica a diferença entre ler e contar (narrar) para a aluna Adrielle:

Professora – Ler é ler tudinho o que está no livro. Contar, tu vai contar aquilo que tu lembras da história. João e Maria, então tu vai contar pra nós?

Adrielle conta a história até o ponto que lembra. O colega Bruno complementa a história porque já havia ouvido. A professora questiona sobre alguns fatos da história. Em seguida:

Professora – E a Bruna! Depois tu conta! Vais contar agora. Qual a história?

Bruna – Soldadinho de Chumbo.

Professora – Conta alto para que todos possam ouvir.

Bruna conta a história com timidez. Em seguida, a professora questiona quem ouviu e quem já conhecia a história fazendo uma síntese.

Luiz – Posso ler tia? Tia eu quero ler tia!

Professora – Ler? Vai lendo baixinho pra ti e depois tu conta.

Luiz – Tia eu quero ler agora!

Professora – Não. Eu não quero que tu leia. Hoje está todo mundo contando e não lendo.

Luiz – Eu quero ler tia!

Professora – Quem é que vai contar agora? Rafael? Pode ser?

Rafael – Posso professora! Eu quero contar!

Professora – Tu leste duas né? Então escolhe uma e conta.

Rafael conta a história do Aladim.

Em seguida eu indico para Iago o título da história no livro e pergunto:

Professora – A Galinha dos Ovos de Ouro! O que tu entendeu da história? Conseguiu ler Iago?

Ele afirma gesticulando a cabeça.

Professora – Conseguiu. O que conta a história da Galinha dos Ovos de Ouro?

O aluno fica pensativo. Abre o livro, olha uma página. Fecha o livro e debruçado sobre ele diz:

Iago – Não me lembro quase nada!

Fica pensativo e apreensivo. Ao lado de Iago está Fábio também debruçado sobre a classe.

Professora – E o Fábio?

Os dois alunos ficam debruçados sobre a classe. Fábio não responde.

Professora – E o Luis?

Quando chamo Luis, Fábio levanta o corpo da classe e demonstra alívio e diz:

Fábio – E aí Luis?

Professora – A tua história é a do Bambi? Qual é o nome da história?

Luiz – É Bambi tia!

Professora – Então conta pra nós até aonde tu leu. O que tu entendeu.

O aluno identifica a página no livro

Luiz – É que ela nasceu, nasceu da mãe dela né? E ela saiu pra passear.

O aluno folheia as páginas do livro lendo as imagens.

Luiz – E aí, foi atrás do primo dela. Aí deu uma tempestade.....

O aluno segue lendo as imagens como estratégia de leitura, uma vez que não lembra pra contar. Na seqüência, sugiro que continue a leitura silenciosa.

R5

Li Abiele

12/05/06

João e Maria

Era uma vez uma família
 padre e pai e a leandra a mãe
 era dono de casa eles não tinham
 e que comeram menina e o menino
 no e a menina foram para
 e que comer na mesa de comida
 entretanto um cozinheiro foi
 de doce eles começaram
 a comer a cozinha e o
 um cozinheiro abriu a porta
 para eles entraram depois
 ela se transformou numa bruxa
 e tirou a mãe nome grilo
 e o maria para fazer
 e serviu de casa a bruxa
 mandava a mãe morta e de
 para ela ver se ele estava
 cozinheiro ele sempre mostra
 na um ovo de galinha. Maria
 ele descobriu que ele estava
 ganhando ela e o menino para
 maria alar o filho na caldeira

12/05/06
 ferreira e a maria
 para ela que não amargou e foi
 a bruxa e o menino expulso e
 caldeira e a mãe e o pai
 e a bruxa e foram para casa
 foram seus pais e foram felizes
 para sempre.

R5

R5

Boa noite, boas.

12/05

Soldadinho de chumbo

Era uma vez um Soldadinho de chumbo de Rússia em um quarto de um menino e ele era apaixonado pela a bonequinha da boneca.

Em um dia em outro boneco veio a passar mais perto dele e pegou o soldadinho para e caiu no lago e um peixe viu porque ele estava com uma minhoca. Mas o peixe foi pescado e foi vendido na feira pelo seu mesmo dono e a dona foi contada e disse e tirou de dentro dele disse assim: Olha aqui meu filho eu encontrei o meu Soldadinho de chumbo. E ele reuniu seus amigos principalmente a bonequinha da boneca que estava

R5

01/31

com soldado e foram felizes para sempre.

R5

Bebida alcoólica 12/05
 A Bebida alcoólica causar embriagação
 nos Pulmões e outros tipos de doenças.
 Uns tipos de álcool são: cerveja,
 vinho, caipira, conhaque, chopp etc.
 Muitas pessoas bebem além do
 possível e se embriagam e fazem
 coisas ruins como: bater na esposa,
 nos filhos e outras coisas a mais.
 As vezes essas pessoas não bebem alca
 lica para menores de 18 anos e as ve
 zes essas menores bebem também
 na influência dos pais.
 Então nunca se pode dar bebida alcoólica
 para menores de 18 anos.
 Se a gente pensar melhor a gente vai
 perceber isso por que isso é uma forma
 de estragar a vida dessas crianças inte
 fesas.
 RAFAEL SILVA

É fato que o domínio do sistema alfabético é pressuposto para poder, no caso desta atividade, contar a história que leu – mas também é verdadeiro que não existe relação entre o domínio da escrita e destreza oral, isto é, uma pessoa não alfabetizada apresenta domínio oral comunicando-se de forma eficaz e também faz atividades de retextualização em seu

cotidiano, uma vez que compreende a língua da comunidade da qual faz parte.

Neste sentido, insistimos que para aprender e ensinar a escrita é necessária a oralidade, embora ambas possuam particularidades diversas entre si. O que se quer ressaltar é que se precisa muito desta união – oralidade e aprendizagem da linguagem escrita – desde o início da alfabetização. Sabemos que historicamente há em nossa sociedade um privilégio da cultura escrita em detrimento da cultura oral. E isto se manifesta no cotidiano da escola quando se percebe que as crianças em sala de aula quase não falam mais. Refiro-me a propostas de atividades que enfatizem a oralidade e a escrita, uma vez que, embora distintas, a aprendizagem da escrita supõe relação com a oralidade para que possam, neste processo, perceber analogias e diferenças entre estas duas modalidades de uso da língua.

O que não se pode é ignorar que uma criança ao chegar à escola já traz uma competência lingüística que foi construída na comunidade da qual faz parte, apresentando domínio de regras gramaticais da língua falada. Uma competência lingüística complexa, sofisticada e correta⁹⁰. Este conhecimento é fundamental para compreender o sistema da escrita que a criança aprenderá, já que é nativo falante da língua. Assim, em um grupo de alunos sempre haverá diferenças dialetais e de vocabulário, mas todos se comunicarão com eficiência e o contexto de suas vivências determinará o sentido e as interpretações por eles produzidos.

Como vimos, os dados do R5 ilustram a resistência das crianças em contar as histórias lidas. Mesmo aqueles que já lêem demonstram certa timidez nesta tarefa, o que nos faz inferir que a escola tem persistido na dicotomia escrita e oralidade. Pode-se constatar que aquelas crianças que se dispunham a relatar ou ler o seu texto, mesmo manifestando vergonha, eram os que apresentavam maior domínio da escrita. Constata-se que apenas o Rafael narra oralmente a história que não havia escrito naquele momento, pois ele leu silenciosamente a história de Aladim e escreveu um texto sobre os malefícios do cigarro.

Observe também no recorte enunciativo R7 (item 6.4) quando solicitei que as alunas lessem seus textos ficaram constrangidas, mas em outras atividades que não são comuns da prática escolar são envolvidas e desinibidas, como por exemplo, relatar filmes que assistem, brincadeiras que conhecem, jogos, e mesmo ao contar as histórias que conhecem.

⁹⁰ FRAGO (1993) critica em um de seus trabalhos a perspectiva de alfabetização cultural e funcional que ignoram as bases orais do pensamento e da linguagem por acreditarem erroneamente “[...] que o saber imobilizado por escrito assegura significados e interpretações universais independentes do leitor e do contexto em que se lê” (p. 27). Para saber mais, ler a obra do referido autor: *Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos*. [Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza] Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Acreditamos que um ensino que trabalhe a oralidade e escrita como duas instâncias do uso da língua, marcando as semelhanças e diferenças, contribuirá muito para o domínio da língua em sua expressão escrita, uma vez que a criança poderá expressar as suas interpretações (significados e sentidos) produzidas nas atividades de leitura e escrita sem medo de “errar”. Elas perceberão que há a possibilidade de, ao desenvolver as atividades escolares, explicitar suas dúvidas, elaborações e respostas oralmente. Neste sentido, o pensamento e a imaginação dos alunos são fundamentais na aprendizagem, ou seja, os procedimentos pedagógicos partirão da idéia da existência de um sujeito que produz significados e sentidos.

Aqui neste estudo, o sujeito ao escrever situa-se num entre-lugares de produção de cultura. O aluno ao incorporar a escrita, como mais um sistema simbólico, a ressignifica marcando sua singularidade naquilo que escreve. Em outras palavras, a subjetividade compreendida como o ato individual de utilização da língua se expressa em todo ato enunciativo, seja falado ou escrito. E, aqui, neste trabalho, compreende-se que há uma disjunção do sujeito da enunciação em cada ato enunciativo, uma vez que o enunciado escrito dirá de uma posicionalidade cultural, de sua referência a um tempo presente e a um espaço específico. Assim, é no cotidiano da sala de aula que cada criança se constitui subjetivamente na relação que estabelece com o uso da língua, seja na modalidade falada ou escrita.

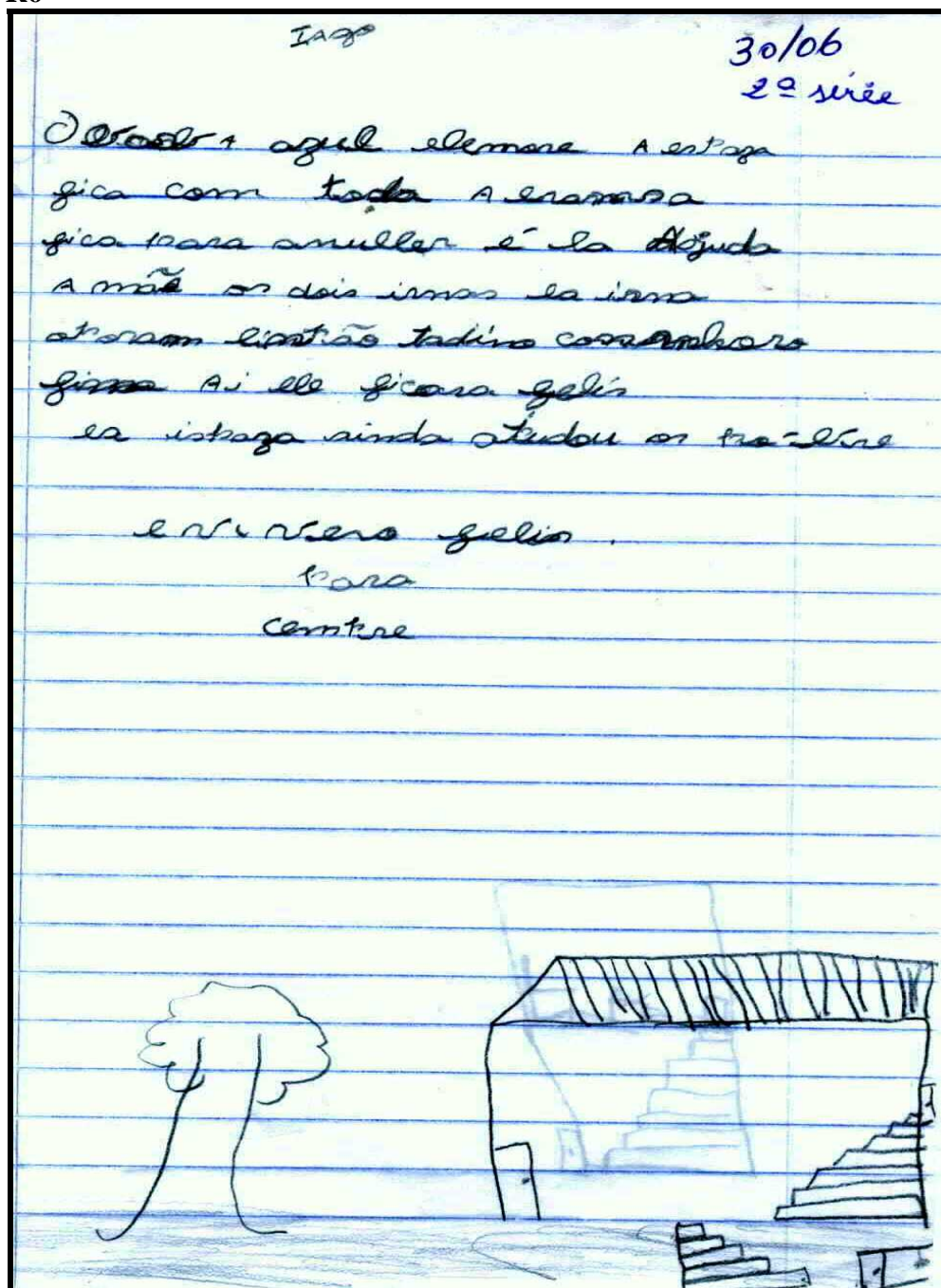
Assim, uma proposta pedagógica que una oralidade e escrita se torna fundamental ao processo de alfabetizar, pois as crianças ao dizerem de seus cotidianos, no *aqui e agora* de cada ato enunciativo da sala de aula, retextualizarão seus contextos específicos de vida, com significado e sentido. Desta maneira, o aluno perceber-se-á capaz de produzir suas próprias interpretações em meio às dúvidas e incertezas que o processo de aprender supõe e exige.

6.3 O ATO DE ESCRITA SE FAZ ACOMPANHAR DE OUTROS RECURSOS

Este mecanismo se fez presente também no R1 analisado acima. Observa-se que no texto entregue pela aluna há, juntamente com a escrita, outro recurso que acompanha – ou seja, o texto se apresenta com outro sistema de signos, pois ela pintou cada palavra de seu texto. Esta é uma singularidade da Adrielle que, ao escrever, busca outro sistema para compor sua produção, demonstrando ter uma visão particular do que seja um texto bem apresentável: ela traz outros atos para seu ato de escrever, manifestando uma visão estética da escrita.

Observamos que a maioria dos alunos utiliza a pintura e o desenho como recursos que acompanham a escrita. Os três textos do R6 foram escritos na mesma oficina e escolhidos aleatoriamente. A tarefa neste dia era de cada aluno escrever um final para a história do Barba Azul⁹¹, pois ela havia sido contada pela bolsista.

R6



⁹¹ *História de Charles Perrault*. Paris, Barbin, 1967. In: *Contos de Fadas*. TATAR, Maria. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

R6

30/06 3ª feira

Final!

Os dois irmãos deles* chegaram bem na hora que o Barba azul ia matá-los. Eles ficaram tão felizes com o Barba azul que tiraram a espada da mão do Barba azul e ~~foram~~ rapidamente derrotaram o Barba azul.

E eles foram felizes para sempre!
 ↓
 ♥

Aurora & Bruno

Os Irmãos!

Sim!

* Os dois irmãos da mulher do Barba azul.

R6

30/06

Fim
da história de Barba azul

Na hora que o Barba azul foi a cortar a cabeça da jovem moça e as irmãs dela chegaram e mataram o Barba azul tão depressa que o Barba azul não conseguiu matar a moça e ela ficou com todas as coisas dele. Ela se apaixonou-se por um belo príncipe e viveu tão feliz para sempre.

FIM

Samará - 3ª série

Nos dados do R6 há singularidade na forma de como cada aluno utiliza os recursos, neste caso, desenho, pintura e bordas, tanto no que se refere à organização espacial da folha, como na escolha das cores e dos elementos desenhados. É importante salientar que mesmo

desafiados a escreverem o seu final para a história, foram fiéis à elaboração do autor. Este dado confirma a crença de que o final criado pelo autor é o correto.

6.4 O ATO DE ESCRITA ESTÁ NA DEPENDÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS DE REFERÊNCIAS PESSOAIS

Esta é o mecanismo de maior importância de nossa tese, já que vimos construindo a idéia de que há singularidade na relação das crianças com a escrita. Neste percurso de análises constatamos nos índices de enunciação os elementos singulares.

Podemos afirmar que os índices de enunciação constituem a construção de sistema de referências pessoais – a referência como sendo o próprio sujeito. Um sujeito fragmentado que se faz numa História que acontece no *aqui* e no *agora*. Em outras palavras, é a cada dia da sala de aula e na contingência do ato de escrever de cada atividade pedagógica que o sujeito marca a sua singularidade.

Neste sentido, em todas as atividades desenvolvidas nas oficinas de escrita constatam-se as referências pessoais das crianças. Os três mecanismos acima constituem o sistema de referência construído pelas crianças. No entanto, cabe dizer que estas análises não esgotam a possibilidade de outros índices, mas pode-se dizer que as concepções, os recursos e a oralidade são elementos que indicam a subjetividade do sujeito. Assim, conforme nossa tese, o aluno se singulariza em sua história de escrevente ou escritor que se faz num *aqui* e num *agora* situados num entre-lugares entre a enunciação e o enunciado, neste caso, na contingência do ato de escrever de cada atividade pedagógica.

Podemos afirmar que as produções escritas e as interações verbais das crianças, ao mesmo tempo em que mostram a repetibilidade de elementos da cultura na relação com a escrita, indicam singularidade. Constatamos no R6 que as crianças escreveram o mesmo final da história do autor, mas criaram suas próprias referências na medida em que cada um produziu um texto com significados e sentidos irrepetíveis e únicos, próprios da enunciação e da contingência do ato de escrever.

A singularidade da relação das crianças com a escrita pode-se observar também no recorte enunciativo a seguir:

R7

Recorte Enunciativo - Vídeo 6 – Oficina dia 05/05/06 – Alunas da 3ª série

Como referimos, na primeira oficina desafiamos os alunos a escreverem histórias inventadas ou contadas pelos familiares ou outras pessoas. No entanto, apenas duas meninas realizaram a tarefa. Elas transformaram em texto o fato de a prefeitura da cidade, no dia 24 de abril ter incendiado. Elas contextualizam a escrita do texto antes de ler e demonstram vergonha em realizar tal tarefa:

Professora – Bruna ou Samara. Quem quer começar? (leitura)

Demonstram vergonha na expressão corporal.

Professora – Tem vergonha? Ah! mas não precisa ter vergonha. Vocês inventaram uma história do incêndio ou relataram o incêndio?

Bruna – Não sei dizer!

Professora – Então lê prá nós!

As duas alunas se entreolham envergonhadas.

Professora – Vocês fizeram juntas?

Bruna – Não!

Professora – Quem foi que fez? Tu fizeste Bruna? Cada uma fez a sua? Então lê pra nós! Estão com vergonha!

Rafael – Não precisa ter vergonha!!!

Bruna decide ler primeiro.

Professora – Vamos ouvir então! Bah! Escreveu um monte deve ter coisa linda aí!

Bruna – Escrevi assim óh! Sabe a pessoa que mais ou menos ajudou a escrever. O marido dela, o todo marido dela trabalhou no incêndio. Faz quase vinte anos que ele trabalha lá. E, assim o caminhão e as mangueiras já estavam rasgadas. E o texto é mais ou menos sobre isso.

A aluna faz a leitura do texto.

Professora – Muito bem! Parabéns! Palmas para a Bruna! Agora a Samara então.

Sâmara – Eu inventei!

Professora – Tu inventou! Ótimo! A Bruna uma pessoa ajudou a escrever. Foi tu que escreveu ou a pessoa?

Bruna – Não fui eu!

Professora – A pessoa foi falando e tu escrevendo?

Bruna – Não ela só me deu umas idéias.

Professora – Ah! ela te deu umas idéias. E, depois tu podes me dar este texto? Então tá. E tu inventou o texto. Vamos lá!

A aluna Samara faz a leitura do seu texto.

R7

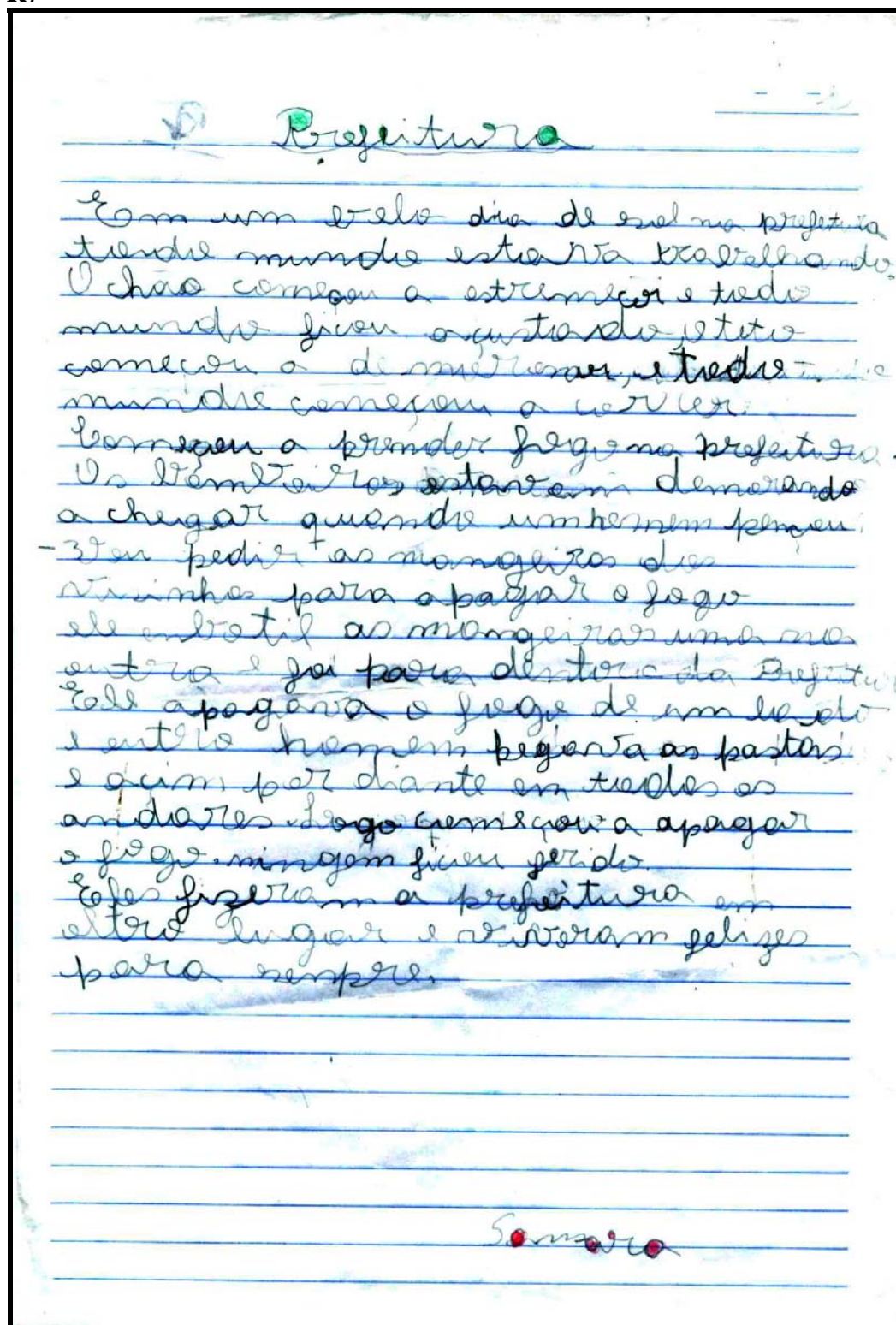
O incêndio na Prefeitura

No último dia 24 de abril deste ano, na cidade de Rio Grande, houve um incêndio na Prefeitura. Onde reuniram todas as unidades de bombeiros da cidade. Felizmente, o fogo foi combatido com sucesso, apesar das precárias condições dos equipamentos dos bombeiros, como exemplo, a mangueira de água que estava com furos e rasgos desperdiçando a, principalmente, diminuindo a pressão de água. Como foi mostrado na reportagem do RBS do dia seguinte a o incêndio.

É importante destacar que não houve ninguém ferido, e as unidades combatentes de polícia da cidade de Porto Alegre, capital do nosso estado RS, estão investigando a causa do incêndio. Sendo a primeira suspeita de curto circuito, já que a instalação elétrica era muito antiga.

05/05/06
Bruna - 3ª série

R7



Como vemos neste recorte (CD6 em anexo) tanto a Bruna como a Samara contextualizam a escrita dos textos, isto é, contextualizam o fato explicando e justificando

qual foi a referência que tomaram para escrever a história sobre o incêndio na prefeitura. Sabemos que a referência em enunciação é o próprio sujeito e, por isso, cada produção traz consigo elementos que contextualiza um espaço e um tempo determinados pelo sujeito, o que lhe confere singularidade. Foi isso que as duas alunas demarcaram quando argumentaram como foi escrito o texto.

Esta contextualização sobre o texto demonstra que as alunas já apresentam uma metalinguagem sobre a escrita, o que indica um domínio maior dela. Outro índice de enunciação se refere à forma como cada uma delas aborda o mesmo tema, ou melhor, como cada uma enuncia o fato de forma diferente, ou seja: a Samara narra o fato elaborando uma história e a Bruna relata o fato como uma notícia. Assim, constroem o texto em gêneros de escrita diferenciados.

Os dois textos demonstram a irrepetibilidade e singularidade da enunciação, uma vez que cada uma delas criou referência diversa para abordar o mesmo fato, e ao escrever produziram significados e sentidos próprios sobre o tema marcados por um tempo presente e um espaço específico. Os textos dizem da relação única que cada uma delas teve com o fato de a Prefeitura ter incendiado, pois Bruna enfatiza que tinha uma pessoa conhecida que trabalhava nos bombeiros. Isso permitiu que ela trouxesse ao texto idéias determinadas pelas suas relações pessoais no momento em que o fato ocorreu. Da mesma maneira, Samara obteve informações sobre o fato por meio de uma pessoa que lhe “deu umas idéias” sobre o incêndio, isso também singularizou sua produção.

Cabe a ressalva que a singularidade de cada texto não reside apenas no fato de as duas alunas, coincidentemente, terem obtido informações de pessoas de suas relações, mas está no sentido produzido por meio das relações infinitamente variáveis a cada sujeito no momento em que se propõe escrever. Além disso, a irrepetibilidade do espaço-*aqui* e do tempo-*agora* de cada ato enunciativo comprova o movimento incessante e provisório do sentido, sempre elaborado na contingência de cada ato vivido e, aqui nesta pesquisa, no cotidiano da sala a cada ato de escrever.

Como já dissemos, o ato enunciativo é sempre fugaz! Por isso, analisando o ato de escrever enquanto um ato situado num entre-lugares contingente constatamos que são inesgotáveis tais análises, justamente por serem sempre irrepetíveis e únicas. O que conseguimos demarcar são índices da enunciação no enunciado, os quais comprovam a singularidade de um sentido elaborado na contingência de um presente num contexto específico.



Fábio (2ª Série)

Fábio tenta escrever a história ouvida...

7. A ESCRITA ENUNCIATIVA DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Quando chegamos nesta fase do estudo temos a certeza que muitas questões ficarão sem encaminhamentos. No entanto, elas só surgiram porque respondemos outras que nos instigaram na “aventura” desta pesquisa. Isso faz parte da produção do conhecimento, ou melhor, as questões que ficam em aberto originarão futuros trabalhos, pois jamais diremos tudo... sempre ficarão restos!

Propus-me a estudar a relação das crianças com a escrita no processo de alfabetização, ancorada em experiências profissionais do ensino superior e escolar, principalmente, naquelas vividas nos Anos Iniciais da escola. A escrita e a cultura destacaram-se em minhas reflexões, tornando-se, assim, tema de estudo.

Como o título deste capítulo sugere, a escrita das crianças é enunciativa no processo de alfabetização. Esta afirmação vai de encontro ao questionamento de a escrita ir além de uma técnica, visão defendida neste percurso de pesquisa. Este capítulo tem por propósito responder aos diversos questionamentos que foram sendo elaborados durante o estudo, bem como fazer considerações em torno do objetivo de construir uma interface teórica que sustente uma *concepção da escrita das crianças como um ato que se produz no entre-lugares do enunciado e da enunciação*. Em decorrência disso, que o *ato de escrever está situado num interstício entre a enunciação e o enunciado e, o ato de escrever ressignifica a cultura e a produz, marcada pela singularidade daquele que escreve*.

É importante dizer que este capítulo tem, em primeiro lugar, uma função analítica, pois na medida em que respondermos às diversas dúvidas e reflexões elaboradas na trajetória do estudo anunciaremos as construções teóricas elaboradas na interface construída para abordar a escrita. O fazer da pesquisa se caracteriza por, muitas vezes, só conseguir responder

determinadas dúvidas no *a posteriori*. Em segundo lugar, ele apresentará, de forma concisa, as constatações e as análises dos dados da pesquisa.

Em suma, este capítulo se constitui numa sinopse da tese. Aqui o leitor terá, de certa forma, acesso à integralidade da pesquisa de maneira que compreenderá quais os propósitos da investigação e a interface teórica elaborada. Ele se apresenta como uma espécie de síntese constituída no tempo da enunciação. É porque fizemos o percurso anterior que podemos falar dele aqui. Sua função na tese é a mesma que exerce o dêitico na linguagem cotidiana. Um dêitico tem sentido quando referido ao momento em que fora proferido. Um “hoje” e um “agora” delimitam um tempo que coincide com o tempo em que são falados. Fora dessa relação, são apenas palavras em estado de dicionário. Assim é este capítulo, um dêitico cujo sentido depende da referência à sua enunciação, ou seja, ao percurso teórico que o precede.

7.1 OLHAR A ESCRITA ENUNCIATIVA DE CRIANÇAS ESCOLARES EM SALA DE AULA

Para construir uma interface teórica sobre a escrita de crianças escolares em sala de aula elaboramos implicações de campos, diferentes daqueles normalmente investigados na alfabetização. Convocamos duas bases teóricas para realizar tais construções, além da pedagogia – campo de origem do tema e “pano de fundo” de todas as elaborações – a Lingüística Enunciativa de Benveniste e a Sociologia da Cultura representada por Bhabha. Neste sentido, partimos de uma visão de linguagem que considera a presença de subjetividade no uso da língua e de uma base explicativa que coloca a cultura na esfera de produção. Em outras palavras, implicamos uma concepção de linguagem e de cultura que embora considerem a estrutura da língua e a tradição, supõem produção de significados e sentido por cada um, num tempo presente, situado em determinado contexto, ou seja: em uma estrutura de enunciação do *eu, tu, aqui e agora*. Cabe dizer, também, que a enunciação foi abordada sob dois prismas: o primeiro enquanto *ato* a fim de aproximá-lo do *ato* de escrever; o segundo, enquanto *intersubjetividade*, princípio do diálogo, o qual supõe a existência do outro, o que possibilita uma analogia com a escrita das crianças em processo de alfabetização. Estas concepções foram “pilares” fundamentais para a elaboração desta interface que justifica a escrita como produtora de subjetividade e de cultura.

Aqui se quer sustentar que a escrita – sendo um dos sistemas simbólicos mais

importantes na inscrição do homem na cultura e a escola, como o lugar socialmente referendado para tê-la como objeto de trabalho – precisa perseguir uma abordagem que inclua a existência de um sujeito que produz no processo de aprender a escrever e a ler. Isto porque ter o domínio da escrita supõe produção de conhecimento e de subjetividade num determinado quadro cultural. De uma maneira geral, podemos dizer que, ainda, nos Anos Iniciais, a escrita tem assumido a cena principal em razão de ter o seu ensino como objetivo fundamental. Consta-se, também, que prevalece na maioria das práticas de alfabetização, crença da escrita reduzida a uma técnica a ser memorizada e repetida pelas crianças. Essa situação contribui para um ensino de letras e não de signos lingüísticos contextualizados em uma rede de significados e sentido, elaborada em um determinado ato enunciativo. Estas históricas práticas alfabetizadoras contribuem para que os altos índices de repetência e evasão, neste nível de ensino, ainda seja uma realidade. Além das experiências profissionais e pessoais, esta realidade escolar nos instigou construir esta pesquisa.

Como é na escola que se dá a construção de vínculos sociais do sujeito que ingressou no mundo da escrita, ela é definidora na história de escritor/escrevente de cada criança, isto é, do tipo de relação que cada aluno estabelece com ela – seja uma relação de fascínio ou de resistência. Isto vai interferir na história pessoal e escolar de cada um.

A escola nesta pesquisa foi compreendida como o “lugar enunciativo” da cultura e a escrita pensada como um lugar de “negociação cultural” que se apresenta como um espaço de heterogeneidade. Cada dúvida, reflexão, certeza e “erro” acerca do escrever – seja expressa na modalidade escrita, seja na falada – se constituíram em indicadores de enunciação que “dizem” de uma singularidade. Todas as cenas do ato de escrever em sala de aula de alfabetização aqui analisadas, mostram que as questões que colocam a escrita como centralidade trazem singularidade na relação com a língua em uso. É importante destacar que somente foi possível perceber o irrepitível no texto escrito por meio destes indicadores de enunciação, pois são eles que marcam a singularidade na escrita através dos mecanismos utilizados pelas crianças na composição do texto. O irrepitível se refere justamente à marca singular daquele que escreve. É sobre esses dados que trataremos a seguir.

Como dissemos, no construto teórico que propomos, um “dado” jamais será dado. Ele vai sendo construído na aventura de cada pesquisa em que o aporte teórico nos faz olhá-lo sob seu viés. É o que aprendemos a cada investigação de forma diversa, ou seja, a cada tema estudado novas elaborações, reflexões e vários questionamentos nos levam a construir o “dado” a ser analisado. Os dados apresentados no capítulo anterior são ilustrativos da escrita

como um entre-lugares entre a enunciação e o enunciado, já que não se trata de fazer uma análise exaustiva, uma vez que em enunciação cada ato é irrepetível e único. Isso caracteriza a infinidade de análises que poderiam ser construídas em uma única oficina, pois cada ato enunciativo exigiria uma análise particular em função da singularidade de cada um, o que tornaria redundante porque não se trata, neste aporte teórico, de discutir o conteúdo de cada ato, mas o fato dele apresentar singularidade. Melhor dizendo, cada ato enunciativo ilustra que a singularidade é constitutiva do ato de escrever. Por esta razão não importa a quantidade de atos, mas sim explicitar os indicativos de enunciação.

Neste estudo, os índices de enunciação foram expressos por meio de alguns mecanismos utilizados pelas crianças nas interações verbais e nos textos escritos. Para atender esta particularidade do dado, fizemos *recortes enunciativos*, os quais registraram tais mecanismos.

A presença de singularidade em cada ato enunciativo confirma a heterogeneidade de um grupo, no caso aqui pesquisado, de uma sala de aula. Esta constatação impõe às professoras-alfabetizadoras “enxergarem” que por trás de uma escrita – desde o início do processo de alfabetização – há um sujeito que imagina sobre “como se escreve e como se lê” e que se inscreve na escrita a partir desse imaginário. Este processo é sempre conflituoso!

É importante perceber que os textos analisados – na nossa definição os *enunciados* – quando referidos aos índices que elegemos para a análise – a *enunciação* – contradizem a idéia de que os alunos passam, todos, pelas mesmas “fases” no processo de entendimento da escrita. Cada sujeito apresenta singularidades de construção desse processo. O professor atento a isso dará mais atenção ao processo da escrita do que propriamente ao produto.

Isso não significa, no entanto, que se possa estabelecer uma relação direta e unilateral entre o enunciado e a enunciação. Na verdade, esses índices funcionam diferentemente em cada situação e em relação a cada sujeito. Um “não sei como se escreve” dito por uma criança no processo de produção da escrita tem sentido absolutamente diferente se comparado ao mesmo dito por outra criança, em outra situação. A sinonímia é apenas aparente.

Também não acreditamos que esses índices possam ser tomados como marcas de uma espécie de “verdade” sobre o sujeito. Elas são sempre parciais e referentes a um dizer que vai se fazendo no “fio do discurso”, para usar uma expressão de Authier-Revuz. A relação enunciação/enunciado não é nem unilateral, nem unívoca. Em outras palavras, a produção do sujeito acontece num interstício do qual o enunciado retém apenas indícios da enunciação.

O que nos cabe é ressaltar que a escrita precisa ser considerada como expressão de singularidade que se evidencia a cada ato enunciativo. E este se constitui sempre num processo que apresenta dúvidas, erros, acertos e reflexões acerca da escrita. É importante ter claro que o sujeito só escreve neste movimento flutuante que busca incessantemente produzir um sentido. Acreditamos que esta tese sinaliza de forma incisiva a esta visão de escrita.

Como já dito, este capítulo sobre a escrita enunciativa das crianças apresentou as análises em dois níveis. Um nível mais geral mostrou que a escrita é este entre-lugares de negociação cultural situada entre a enunciação; e o enunciado em um nível mais específico explicitou que em cada ato de escrita da criança isso se marca diferentemente, ou seja, se apresenta de forma singular imprimindo significados e sentido próprio

Pode-se afirmar que constatamos em todos os mecanismos utilizados pelas crianças a presença do princípio da *intersubjetividade* na linguagem, como vimos. Por exemplo, no item 6.1 em que o ato da escrita evoca outros atos e imagens sobre a escrita. Isto se confirma em R1, quando aparece a visão de que ao escrever é necessário seguir uma determinada espacialização na folha. Isso supõe, utilizando as palavras de Bhabha, uma negociação cultural, isto é, a criança estabelece uma dialogicidade diante da página onde escreve qualificando uma determinada imagem da escrita como correta. Já a atitude da aluna de pedir a troca de folha, além de vir acompanhada de imagens e concepções sobre o que é escrever “certo”, indica sua singularidade ao solicitar a troca da folha. Este processo não se dá de forma tranqüila, pois o sujeito está produzindo em meio a muitas dúvidas e incertezas sobre o que estará certo e/ou errado. Isso porque a escrita coloca o sujeito neste lugar de produção que supõe tensão e dúvidas em relação ao que realmente o outro solicitou, no caso, a aluna quer atender à solicitação da professora de forma correta.

Constatamos ainda no item 6.1 a singularidade de uma relação de resistência com o domínio da língua escrita expressa em R2, pois o aluno Luiz parece não acreditar que tem capacidade para pensar sobre o funcionamento da escrita, bem como não se autoriza escrever histórias inventadas.

A partir dos dados do R2 não é forçoso acreditar que o aluno pode ter construído esta relação com a escrita, em suas experiências escolares, uma vez que o *recorte enunciativo* faz inferir alguns procedimentos da professora-alfabetizadora, quando o aluno Luiz, ao se referir à criação de histórias inventadas, diz: *Eu já fiz uma vez, eu tentei, prá mostrar prá minha professora, mas ela, ela não, ela não mandou fazer mais, ah! Eu não consegui fazer!*

Mesmo que nossa análise não tenha enfatizado o lugar da professora-alfabetizadora

no processo de construção da escrita das crianças, este dado possibilita inferir que a maneira como a professora considerou a sua produção, o fez acreditar que não tinha conseguido. Além disso, em seguida afirma que: *Ah! eu tenho vergonha de errar as letras*. Esta ratificação sobre o erro indica um sentido de proibição do erro no processo de aprender a escrever. A partir disso, pode-se deduzir que houve, na história escolar do Luiz, primazia de uma crença na escrita como produto e de cultura como um núcleo fixo a ser repassado aos alunos, que não supõe a prática do erro.

Mas, para além desses aspectos, o que nossa análise deixa transparecer é que o sujeito deixa rastros de sua relação com a escrita, tais rastros são aqui tomados como índices de uma configuração específica, singular. É isso que nos possibilita afirmar que a escrita está no entre-lugares da enunciação com o enunciado como um espaço móvel e próprio de cada sujeito.

Também os exemplos R1 e R6 confirmam a escrita situada neste entre-lugares, neste local intermediário de produção de cultura, uma vez que a cada ato de escrita as crianças negociam concepções, imagens e buscam recursos compondo suas produções. Como mencionamos, este processo de negociação não é sem conflito, pois as crianças, muitas vezes, querem escrever e ler, mas nem sempre conseguem se expressar no enunciado. Exemplo deste conflito foi também expresso pelo aluno Luiz, que em alguns momentos disse: *Eu fico até triste de não lembrar de tudo aquilo que leio; Não lembro como se escreve as coisas!*

Estes dados explicitam que o sujeito da enunciação não é onipotente, pois algumas experiências vividas, às vezes, impedem a elaboração no enunciado. Não se trata de dizer que apenas aqueles alunos que ainda não sabem escrever e ler vivenciam o conflito. Esta luta constante diante das dúvidas e reflexões acontece a todos aqueles que escrevem, ou seja, há uma cisão entre sujeito da enunciação/sujeito do enunciado.

Os dados constataram que este interstício entre enunciação e enunciado como lugar de produção é não-coincidente. Neste entre-lugares da escrita, entendido aqui como um interstício onde se situa o trabalho fronteiro da cultura – no Terceiro Espaço da enunciação – é onde há marcas de singularidade que se explicitam nas desigualdades e descontinuidades de ritmos, de dúvidas, de reflexões em torno da escrita diante do ato de escrever.

Cabe ressaltar, ainda, que é na ambivalência do ato de interpretação, onde o Eu pronominal e o sentido do enunciado não são literalmente nem um (enunciação) nem o outro (enunciado), que há a cisão enunciativa do sujeito. Isso gera conflitos àquele que escreve, uma vez que, mesmo tendo por objetivo escrever e ler corretamente, realiza tal propósito sempre

com insegurança porque não tem certeza de ter conseguido reter, nas palavras, o sentido a que se propôs formular, uma vez que a contingência de cada ato enunciativo gera instabilidade.

Esta cisão do sujeito da enunciação e do enunciado é que destrói a lógica da sincronicidade e da evolução que tradicionalmente legitimam o sujeito do conhecimento cultural. Neste sentido, destrói a idéia de unicidade, causalidade, progressão e evolução de idéias-no-tempo. Ao invés desta perspectiva de cultura, acredita-se juntamente com Bhabha, naquela de ela ser elaborada a cada ato enunciativo, em circunstâncias sempre irrepetíveis e únicas. De outra forma, a produção da cultura acontece na elaboração, sempre conflituosa, de significados e sentido por cada um, a cada ato enunciativo.

Os dados mostraram que neste processo conflituoso da produção escrita as crianças fazem permanentemente relação com a oralidade, o que possibilita perceber as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades da língua.

Conforme apresentamos no item 6.2, constatamos nos dados a importância da oralidade para a aprendizagem da escrita, em várias atitudes das crianças:

- a) Todas as crianças apresentaram subvocalização no ato de escrever;
- b) todas as crianças apresentaram uma oralidade espontânea clara, mas *poucas* se propuseram a narrar ou relatar as histórias lidas ou ouvidas. Apenas duas (Adrielle e Bruno) daquelas que já dominavam o sistema alfabético, se propuseram a contar as histórias trabalhadas nas oficinas;
- c) *nenhuma* criança inventou histórias; e
- d) apenas as crianças com maior domínio da escrita se propunham a ler em voz alta os seus textos e ou textos dos livros.

Queremos ressaltar que esta atitude de não se autorizar a contar, relatar e/ou descrever uma história lida ou ouvida, revela que embora tenham o conhecimento do funcionamento do sistema alfabético não apresentam um nível de leitura que os encoraja distanciar-se do livro e ou lembrar-se da história para narrá-la. Pode-se inferir ainda que eles não tinham autonomia, naquele momento, para realizar tal tarefa. Isto nos indica também que a escrita ainda não se constituiu em mais uma forma de expressar os seus significados e sentido; e, embora apresentem uma oralidade espontânea clara não se “arriscam” e/ou não conseguem oralizar as atividades escolares com tranquilidade. É possível pensar que, de uma maneira geral, expressam a tradição da cultura escolar, qual seja, nas tarefas escolares é a

escrita que “vale”. Na escola é o lugar da escrita!

No meu ponto de vista, isto demonstra a importância da oralidade no domínio da linguagem escrita, uma vez que terá uma boa expressão escrita aquele que consegue oralizar o que aprendeu. No entanto, mesmo não sendo objetivo deste estudo, constatou-se durante as oficinas que há indícios da existência de uma primazia da escrita em detrimento da oralidade dos conhecimentos trabalhados na escola. De uma outra maneira, pode-se inferir por meio destes *recortes enunciativos*, que ainda há um predomínio de práticas alfabetizadoras que primam por atividades exclusivamente escritas, o que gera resistência, em boa parcela das crianças, em oralizar aquilo que elaboram em sala de aula, dificultando o desenvolvimento da expressão oral dos conhecimentos aprendidos na escola, bem como o aprimoramento da escrita .

Realizar um trabalho pedagógico que articule a oralidade no ensino da escrita se torna imprescindível quando se concebe a escrita, como um conhecimento que produz cultura e subjetividade num tempo presente e num contexto específico. Em outras palavras, um conhecimento elaborado por cada criança que participa da heterogeneidade de um grupo – série – e, de uma escola situada em uma comunidade determinada; esta também constituída pela heterogeneidade dos sonhos e das crenças de cada familiar.

Cabe destacar, novamente, que o ato de escrita supõe a vivência de inúmeros conflitos, já que os enunciados se apresentarão sempre com lacunas, as quais o escrevente vai a todo instante buscar encobri-las com retificações a respeito do sentido pretendido naquele ato enunciativo. A professora-alfabetizadora precisa se atentar que é neste processo heterogêneo que há produção do sujeito, ou seja, que o processo da produção escrita é mais importante do que o seu resultado, porque é a relação que cada criança estabelece com ela que vai *dizer* da sua compreensão sobre a escrita e de sua singularidade.

Esta visão da escrita coloca a heterogeneidade como constituinte de um grupo e confronta-se diametralmente com aquelas idéias que defendem turma padrão e tempo determinado para aprendizagem da linguagem escrita. Com isto não estamos indicando a abolição de objetivos e propostas para as séries escolares, mas colocamos em suspenso a determinação prévia de um tempo para a aprendizagem da escrita a todos os alunos, uma vez que estamos convencidos que a produção escrita acontece num processo conflituoso e efêmero onde o sentido é gerado a cada ato enunciativo.

Utilizando as palavras de Flores (2007) para explicar melhor: “A atividade lingüística se apresenta para o sujeito, do ponto de vista do sentido, como uma constante

tentativa de direcionar o sentido. Para usar uma metáfora, a enunciação é uma espécie de “funil” por onde o sujeito faz passar a língua na tentativa de assegurar um sentido (...)” (p. 08) Seguindo esta linha de pensamento, as crianças ao escreverem e fazerem atividades de retextualização do texto estarão sempre buscando preencher o sentido pretendido, naquele momento efêmero que faz o sentido sempre “escapar”.

No item 6.3, em que o ato da escrita supõe a utilização de outros recursos ilustra, também, uma visão estética da escrita, ou seja, todas as crianças buscam outros sistemas de signos para acompanhar a escrita, como nos dados do R6 – onde os textos apresentam-se com recursos variados. Esta atitude confirma que, ao escrever, cada aluno dialoga com a visão que tem sobre o que seja um texto de boa aparência ratificando a *intersubjetividade* no uso da língua.

Como foi dito, a escrita, na interface teórica aqui elaborada, acontece num local intervalar que flutua e se movimenta permanentemente na produção de significações e sentido num tempo do presente – *no agora* – num lugar específico – *no aqui* e numa relação intersubjetiva – *eu – tu*. Foi esta estrutura de enunciação que orientou nossas análises.

Nesta perspectiva de escrita, *escrever é escrever-se*. Por isso, a relação com a escrita no processo de alfabetização assume uma dimensão diferenciada nos primeiros anos escolares, já que a relação que cada criança estabelece com ela é singular. Constatou-se, especialmente nos dados do item 6.4, que o ato de escrita está na dependência da construção de sistemas de referências pessoais. Como vimos no R7 as duas alunas escreveram textos sobre um incêndio que houve na prefeitura da cidade, mas cada uma delas referenciou a situação em suas próprias vivências, o que conferiu singularidade a cada produção. Isso demonstra que a escrita não é um código que se reduz à técnica, mas um sistema simbólico que implica o sujeito que escreve, ou seja, a escrita sempre *diz daquele que escreve* porque explicita significados e sentidos únicos e irrepetíveis. Assim, defendemos neste trabalho que a história de escrevente/escritor de cada criança, vivenciada na família e na escola, interfere diretamente na constituição da subjetividade de cada um ao estabelecer relações de resistência e/ou de fascínio com a escrita.

Os dados da pesquisa constataram que toda a relação com a escrita oscila entre o enunciado, aquilo que efetivamente aparece no papel, o dito; e o dizer, a enunciação, aquilo que ela representa desse ato (FLORES, 2007). Nesta direção, há sempre uma não-coincidência entre o enunciado e a enunciação que é constitutiva do ato de escrever. Por isso a crença de que a escrita se situa neste entre-lugares entre a enunciação e o enunciado.

No entanto, podemos inferir a partir de alguns dados expressos pelas crianças que na maioria das práticas alfabetizadoras que vivenciaram até o momento houve poucas atividades educativas que colocam a produção escrita como um momento de expressar seus pensamentos, misturados de emoção e de imaginação, como fazem os escritores em suas histórias. O que apareceu, na maioria de suas falas e atitudes, foi, de uma maneira geral, o predomínio de atividades de cópia, o que pode ser a razão da resistência que apresentaram em realizar as atividades propostas nas oficinas, qual seja, tarefas que exigiam a exposição do que pensavam e imaginavam. Como vimos nos dados do R2, R4 e R5, os alunos deixam claro que a escrita e a leitura não são algo que lhes dá prazer, ao contrário, lhes causa medo e constrangimento de errar. Pode-se dizer que a possibilidade de cometer erros em sala de aula os amedronta.

Estas constatações reforçam que:

- a) A idéia ainda predominante de escrita na alfabetização é de ela ser algo da exterioridade do sujeito;
- b) a memorização das formas (símbolos = letras) produz este leitor e escritor “preso” a um modelo a seguir, ou seja, um sujeito que, na maioria das vezes, não tem autonomia intelectual para acreditar em suas idéias e imaginação;
- c) a aprendizagem da escrita não permite experimentação, como faz toda criança ao aprender a falar; e
- d) o conflito não aparece como inerente ao processo de aprender, mas como dificuldade pessoal do aluno em aprender a escrever e a ler.

Muitos desses dados analisados fizeram lembrar minhas experiências nos primeiros anos da escola. Como se discorreu no primeiro capítulo, elas também me instigaram a realizar este estudo sobre a escrita. E, depois desta trajetória investigativa, ficou ainda mais presente a sua importância, pois algumas crianças expuseram nas oficinas as angústias que também foram vividas por mim na relação com a escrita, principalmente as que demonstraram fascínio e, ao mesmo tempo, resistência, como aquelas exemplificadas nas palavras do Luiz.

Embora eu tenha compreendido o funcionamento do sistema alfabético no final do primeiro ano escolar, eu percebia que não sabia escrever e ler, justamente porque nas poucas vezes que tinha de produzir, não conseguia, pois ficava presa a algumas estruturas de frases que conhecia da cartilha. Frases pobres linguisticamente, como por exemplo: “O gato é

bonito; A árvore é grande; O dia está lindo, etc.” Isso me impossibilitava imaginar histórias com fatos e situações originais. Quando tinha de ler, decodificava, mas não sabia o que lia naquele tempo.

Acredito que estas dificuldades impossibilitaram muitas aprendizagens porque só consegui me colocar num lugar de produção diante da escrita depois de muitos anos, já na universidade. Lembro do desespero diante da página em branco! Minha memória traz de forma límpida um trabalho que precisava fazer para uma disciplina da faculdade, o qual exigia a produção de um texto sobre a leitura que realizáramos na matéria. Eu tinha um sentimento de fascínio e, ao mesmo tempo, de resistência pela escrita, ou melhor, desejava construir aquele texto. Enfrentei muitas dificuldades! Busquei ajuda e consegui superar muitos limites. Mesmo assim, ainda hoje a escrita me causa estes sentimentos. Percebo que ao escrever sinto prazer e medo que se misturam na mesma intensidade. Na verdade, nem sempre consigo dar lugar a minha imaginação. Isso dificulta deslançar o texto, porque fico presa à forma das frases e às idéias que busco nos autores.

Acredito que estas experiências vivenciadas por mim poderiam ter sido diferentes se a proposta pedagógica dos anos iniciais tivesse sido pensada a partir de uma concepção que toma escrita como lugar de produção de significados e sentido, uma vez que nesta direção toda criança tem espaço para imaginar ao escrever porque vai escrever signos lingüísticos contextualizados culturalmente, isto é, situados na comunidade da qual faz parte.

A construção desta tese é mais uma tentativa de consolidar uma outra visão de escrita ao processo de alfabetização de crianças. Neste sentido, conceber a escrita como produção supõe acreditar na idéia de que ao escrever cada escrevente está num lugar de pleno conflito e dúvidas, uma vez que, a cada ato enunciativo, estará “filtrando” um sentido que pretende ao texto. No entanto, este é sempre fugaz por se tratar de enunciação sempre vivida em circunstâncias efêmeras, próprias do tempo. O que marca o presente é o momento do ato e, em seguida, já se refere a um passado. Esta compreensão é fundamental para redirecionarmos a visão de escrita que ainda prevalece na cultura escolar.

Como esta tese constatou-se que a relação com a escrita é sempre singular e isso vale a qualquer escritor. Assim, se pensarmos, ainda no campo da alfabetização, que cada profissional que trabalha com a escrita também é escrevente, o que implica uma singularidade na relação com ela, abrimos outro foco de investigação. Este poderá se constituir em novos trabalhos de pesquisa.

CONCLUSÃO

Elaborar estas implicações teóricas entre a Pedagogia, a Lingüística Enunciativa de Benveniste e a Sociologia da Cultura de Bhabha foi uma trajetória que me custou muita persistência e superação – isso porque eram teóricos desconhecidos por mim, o que me exigiu muita dedicação e estudo.

Queria desde o início do Curso de Pós-Graduação estudar a escrita. De qual escrita eu queria tratar? Sabe-se que há hoje um campo de pesquisa que tem a escrita como objeto, apresentando uma multiplicidade de enfoques a ela dado, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Delimitar o tema e escolher a abordagem sempre é a tarefa mais exigente que se impõe a todo pesquisador. Comigo não foi diferente!

Sempre assumi que queria pesquisar a escrita numa perspectiva de produção de subjetividade e de cultura, mas não sabia muito bem situar qual escrita queria tratar. O contato com a teoria intervalar de Bhabha foi definidor no que se referia à perspectiva de cultura trabalhada pelo autor, pois ele respondia às minhas inquietações sobre a possibilidade de cada sujeito produzir cultura mesmo sendo inscrito, ao nascer, em uma determinada comunidade, ou seja, encontrei respaldo teórico para a crença sobre a possibilidade de cada sujeito elaborar significados e sentido próprios. Isso me deu caminhos para prosseguir na construção da trajetória teórica desta tese.

Ao ler Bhabha me deparei com a Lingüística Enunciativa, buscada pelo autor, para explicar a produção da cultura. Cabe dizer que já desconfiava que esta teoria enunciativa pudesse subsidiar a defesa de uma visão de escrita numa linha de pensamento que defende a existência de um sujeito no uso da língua. Precisava de uma teoria da linguagem que supunha um sujeito, especialmente a existência de um sujeito singular no uso da língua, em sua modalidade escrita.

Até chegar ao encontro da Sociologia da Cultura e da Linguística Enunciativa foi uma trajetória ora nebulosa, ora clara e, porque não dizer, como em todo percurso de delimitação de um objeto de pesquisa, angustiante. Acreditei que poderia implicar Bhabha e Benveniste porque, como mencionei, constatei que Bhabha já havia recorrido a ele para tratar da enunciação da diferença cultural. E depois, ao estudá-lo, encontrei respostas às questões importantes sobre a presença da subjetividade no uso da língua, fundamental para desenvolver a pesquisa pretendida.

Assim, a implicação dos dois autores permitiu construir uma visão de cultura e uso da língua, neste caso, na linguagem escrita – que supõe a produção do sujeito num presente e num espaço específico, ou seja, em uma estrutura de enunciação do – *eu- tu – aqui- agora* – proposta e defendida por Benveniste. Esta estrutura pressupõe a reversibilidade da categoria de pessoa – *eu-tu* – e a contingência do ato enunciativo – *aqui-agora*. Esta maneira de abordar a enunciação possibilitou pensar na implicação entre o conceito de entre-lugares de Bhabha, como local de produção da cultura, e o princípio da intersubjetividade na linguagem; em decorrência disso, elaborei a idéia da singularidade ser constitutiva do ato de escrever. Estas categorias teóricas orientaram a construção da metodologia da análise, isto é, possibilitaram enxergar os indicadores da enunciação em sala de aula nas interações verbais e na escrita das crianças, bem como constatar quais os mecanismos utilizados por elas na construção do texto escrito.

Foi a partir desta visão que selecionamos os dados das oficinas. E, diante desses dados analisados, é possível que o leitor questione o porquê das nove oficinas realizadas construimos um quadro analítico que apresentou um número inferior do que elas poderiam subsidiar. Sobre isso, é pertinente dizer que esta forma de abordar os dados se deve à escolha do aporte teórico enunciativo, o qual trabalha com a contingência do presente, ou seja, o dado pode ser tomado a cada enunciação do sujeito. Por esta razão, foi necessário eleger alguns atos enunciativos, considerados mais expressivos à temática do estudo. Esta é uma forma diferente de tratar dado.

Quando, por exemplo, utilizamos a entrevista como recurso de busca do dado, trabalhamos geralmente com o seu conteúdo na íntegra; mas aqui o que nos interessava das oficinas não era o conteúdo das enunciações, e sim assinalar a presença de singularidade na contingência do ato de escrever e isso não implicava quantificar enunciações, mas analisar os atos enunciativos que se relacionavam à escrita e ao ato de escrever.

Na coleta de dados o diário de campo, a observação participante e a fotografia foram

recursos importantes. Os dois primeiros nos subsidiaram no registro de depoimentos significativos, tanto em sala de aula como fora dela, os quais indicaram o caminho para selecionar as cenas das filmagens – pois posteriormente foram descritos os diálogos e definidos como vídeos para aqueles recortes enunciativos que trazem imagens. O segundo, teve uma função ilustrativa do ato de escrever, ou seja, a fotografia serviu também para registrar os atos de escrita nas oficinas. Sabe-se que o ato de fotografar já supõe análise, porque se registra os momentos que o sujeito que fotografa considera substancial para o seu objetivo. Neste sentido, ela é uma ilustração analítica da temática que versa a tese e fez parte da composição do relatório deste trabalho.

Acredito que, mesmo não tendo sido possível trazer todos os dados no relatório, os recortes enunciativos apresentados expressaram e confirmaram que há singularidade na relação com a escrita no processo de alfabetização, uma vez que a imagem e os diálogos sobre a escrita ratificaram que cada sujeito estabelece uma relação única com ela, e esta interfere diretamente na história de escritor/escrevente durante toda a sua vida. E, por esta razão, é preciso observar e intervir na relação que cada aluno estabelece com a escrita durante o processo de aprender a escrever e ler.

Depois desta trajetória, considerei que a construção teórica elaborada foi pertinente na medida em que consegui responder questões importantes a respeito da escrita na alfabetização, principalmente, por ter conseguido implicar dois campos teóricos que me permitiram enxergar a aprendizagem da escrita com um espaço de constituição do singular e de produção de cultura. Esta interface teórica pode subsidiar os estudos da escrita em outros níveis de ensino.

Creio que o ato de escrever em qualquer circunstância se situa neste entre-lugares, instável, fugaz e irrepitível, uma vez que exige de cada escritor a elaboração, sempre singular, de significados e sentido. O processo da escrita é sempre conflituoso, pelo fato de o autor não conseguir expressar integralmente no enunciado aquilo que pretende na enunciação.

Assim, esta interface pode subsidiar outras análises, como por exemplo, a da escrita das professoras-alfabetizadoras, com o propósito de conhecer a relação que elas estabelecem com o ato de escrever e suas implicações no ato de alfabetizar. Isso pode se constituir numa alternativa de formação continuada e como forma de intervenção na proposta pedagógica da sala de aula. Além deste tipo de estudo, a elaboração teórica aqui empreendida dá subsídios para qualquer trabalho que queira situar a escrita numa linha de produção de significados e sentido. Ela pode ajudar a escola, em especial, na desconstrução das propostas

alfabetizadoras, no sentido de instigar o debate a respeito do lugar que o sujeito ocupa na cena da alfabetização dos Anos Iniciais.

Confio que estas reflexões podem contribuir na melhoria da qualidade do ensino porque enfatizam a produção do conhecimento pelas professoras-alfabetizadoras e por todas as crianças. Ela ressalta a necessidade das profissionais observarem que a relação com a escrita pressupõe, além da compreensão do funcionamento do sistema alfabético, a construção de conhecimentos vinculados aos conteúdos propostos pelos signos lingüísticos (temas/palavras), bem como constitui a subjetividade daquele que escreve.

Além disso, a contribuição desta tese ao campo da lingüística reside especialmente no fato de expor as categorias lingüísticas enunciativas ao campo da alfabetização, especificamente, à relação de cada criança com a escrita. Acredito que a análise construída aqui talvez se constitua na originalidade deste trabalho, para qual foi solicitada a Enunciação de Benveniste e a Sociologia da Cultura de Bhabha. Sabemos que inúmeros são os trabalhos que recorrem à lingüística aplicada para ancorar trabalhos do campo da alfabetização. Estudam-se aspectos relativos à aquisição da linguagem, à aquisição da escrita, da produção do texto etc. Há, ainda, aqueles que abordam a alfabetização a partir de uma implicação entre a lingüística e psicanálise, colocando também, a exemplo do que fizemos, o sujeito no centro da discussão.

No entanto, na interface por mim proposta, o enfoque dado à presença da singularidade na relação com a escrita é de outra natureza. De um lado, ele não se fecha a outros campos do conhecimento, na medida em que supõe que a relação enunciativa é sempre intervalar. Assim sendo, há sempre um terceiro elemento que constitui a relação. Evidentemente, a análise alcançada está na dependência desse terceiro. Analisa-se diferentemente a relação enunciado/enunciação no processo de constituição da escrita das crianças se, para isso, se convocar uma teoria psicanalítica ou uma teoria marxista, por exemplo.

De outro lado, a construção teórica aqui proposta revestiu-se de uma generalidade que é própria do tipo de implicação construída. Em outras palavras: consideramos que há índices específicos que permitem visualizar a relação do sujeito com/na sua escrita. Tais índices podem ser explicados por referência a diferentes quadros teóricos, o quadro aqui escolhido foi o da sociologia da cultura de Homi Bhabha. Assim, a análise dos indicadores da enunciação – do *dizer* dos alunos que toma por referência o ato de escrever – sintetiza, na proposta que fizemos, a implicação teórica segundo a qual a escrita é um *entre-lugares entre*

a enunciação e o enunciado. Dessa forma, as afirmações/reflexões espontâneas sobre o processo da escrita, as dificuldades apontadas pelos alunos, as narrativas de cada um; as respostas dadas às solicitações de colegas e/ou professor, entre outros índices, revelam a relação, nem sempre pacífica, da enunciação com o enunciado .

Foi isso que me permitiu considerar que o sujeito ao enunciar, e por esse ato, coloca em cena outro ato, que integra uma memória cultural da qual só se tem conhecimento na contingência do ato de enunciação. Esse ato é complexo porque o sujeito que se configura no enunciado não é um fiel espelho do sujeito da enunciação. Entender esta relação exige o reconhecimento de uma posicionalidade cultural, da referência ao tempo presente e a um espaço específico.

Enfim, a elaboração desta pesquisa não teve a pretensão de ampliar as bases teóricas explicativas, mas apenas implicar dois campos diversos, por mim até então desconhecidos. Neste processo, buscamos ancorar as análises dos dados construídos em concepções importantes sobre linguagem e cultura, os quais permitiram situar o *ato de escrever* num lugar de produção de subjetividades e cultura. Foi isto que possibilitou uma abordagem própria à escrita tomada na singularidade de cada um.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel. *O Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Entre a Transparência e Opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. [Revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUC, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. [Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes]. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior)

BARTHES, Roland. Porque gosto de Benveniste? In: *O Rumor da Língua*. Coleção Signos, Edições 70. Lisboa, Portugal, 1884.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. [Trad. Marcus Penchel]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. [Trad. Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto]. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 1992.

_____. *Origem do Drama Barroco Alemão*. [Trad. Sérgio Paulo Rouanet]. São Paulo: Brasiliense. (Xeróx).

_____. Livros Infantis Antigos e Esquecidos. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. [Trad. Sérgio Paulo Rouanet]. v.1, 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENVENISTE, Émile (1902-1976). *Problemas de Lingüística Geral I*. [Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri; Revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum]. 2.ed. Campinas (SP): Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. *Problemas da Lingüística Geral II*. (Trad. Eduardo Guimarães et al.; Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães). Campinas (SP): Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. [Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renmate Gonçalves]. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOTTÉRO, Jean. A Escrita e a Formação da Inteligência na Mesopotâmia Antiga. In: BOTTÉRO, Jean, MORRISON, Ken et al. *Cultura, Pensamento e Escrita*. São Paulo: Ática, Coleção Múltiplas Escritas, 1995.

BRAGGIO, Silvia B. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BUCK-MORSS, Susan. *Dialética do Olhar: Walter Benjamin e o Projeto das Passagens*. [Trad. Ana Luiza de Andrade]. Belo Horizonte: UFMG; Chapecó (SC): Universitária Argos, 2002.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetizando Sem o Ba-Bé-Bi-Bo-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério)

_____. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Spicione, 1989.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. [Trad. Álvaro Cabral]. São Paulo: Cultrix, 1982.

CASTORINA, José A. et.al. (Org.) *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. [Trad. Claudia Schilling]. 3.ed. São Paulo, Ática, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer*. [Trad. Ephraim Ferreira Alves]. 7.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

_____. *A Invenção do Cotidiano: morar, cozinhar*. (Trad. Ephraim Ferreira Alves e Lucia E. Orth). 3.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

Coleção Classic Stars. *Aventuras Clássicas*. Blumenau: Todolivro, 2007.

CHOMSKY, Noan. *Aspectos de la Teoria de la Sintaxis*. Madrid, Aguilar, 1976.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mario. *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Cleuza M.S. *Processo Identitário da Professora-Alfabetizadora: Mitos, Ritos, Espaços e Tempos*. Porto Alegre: PUCRS, 2002. (Tese de Doutorado).

DIAS, Cleuza M.S.; ZASSO, Silvana M.B. A Formação da Professora na Vivência de um Processo de Alfabetização de Mulheres. In: *Intelectuais, Conhecimento, Espaço Público*. Reunião Anual da ANPED, 2001 (texto publicado).

_____. As Representações Sociais e o Imaginário sobre a Cultura da Escola no Processo de Alfabetização de Mulheres. In: *Modelos e Práticas em Educação de Adultos*. Coimbra, Portugal, 2001.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O Que Vemos, O Que Nos Olha*. [Trad. Paulo Neves]. São Paulo: 34, 1998.

DOSSE, François. Benveniste: A exceção francesa. In: *História do Estruturalismo*, V.2. O Canto do Cisne, de 1967 a nossos dias. [Trad. Álvaro Cabral]. São Paulo: Ensaio; Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 1994.

DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e Outros Ensaio*s. [Trad. Mariana Appenzeller]. 9.ed. Campinas (SP): Papirus, 2006.

Educação & Realidade. Educação de Jovens e Adultos, letramento e formação de professores, Porto Alegre V.29 n.02, Jul/Dez 2004.

ENDRUWEIT, Magali L. *A Escrita Enunciativa e os Rastros da Singularidade*. Porto Alegre, UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Letras, (tese mimeo.), 2006.

ESTÉS, Clarissa P. *Contos dos Irmãos Grimm*. [Trad. Lia de Wyler]. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FEIL, Iselda M.S. *Alfabetização: um desafio para um novo tempo*. 9.ed. Ijuí (RS): VOZES/FIDENE, 1987.

FLORES, Valdir do N. Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução (primeira parte). In: *Letras Hoje*. Porto Alegre. V. 36, n 4, p.7-67, Dez/2001.

_____. *Enunciação, Singularidade e Autoria*. 2007 (no prelo).

FLORES, Valdir do N. e TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, Valdir do N. e KUHN, Tanara, Z. *Sobre a Forma e o Sentido na Linguagem: Enunciação e Aspectos Metodológicos de Estudo da Fala Sintomática*. Comunicação Apresentada no 7º Encontro Nacional Sobre Aquisição da Linguagem. PUCRS, Porto Alegre, Out.2006 (mimeo.)

FRAGO, Antonio V. *Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos*. [Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRARO, Alceu R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: *Letramento no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

FERREIRO, Emília. Sobre a Necessária Coordenação entre Semelhanças e Diferenças. In: *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. [Trad. Claudia Schilling]. Castorina José A, et.alli (Org.) 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Alfabetização em Processo*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Reflexões Sobre Alfabetização. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Cultura Escrita e Educação*: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. [Trad. Ernani Rosa]. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A Psicogênese da Língua Escrita*. [Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso]. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLORES, Valdir N.; BARBISAN, Leci B.; TEIXEIRA, Marlene. Letras de Hoje / Curso de Pós-Graduação em Letras. PUC/RS, V.39, nº 4 p.1-237. Porto Alegre: EDIPUC/RS, Dez./2004. (Colóquio Leituras de Émile Benveniste)

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: o nascimento da prisão. [Trad. Raquel Ramalhete]. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete Aulas sobre linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GOODY, Jack. *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*. [Trad. Tereza Louro Pérez]. Lisboa: Edições 70, 1986.

GRAFF, Harvey J.. *Os Labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. [Trad. Tirza Myga Garcia]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAGÉGE, Claude. *L'home de Paroles*: Contribution Linguistique aux Sciences Humaines. Paris: Fayard, 1985.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. [Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro]. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERRENSCHMIDT, Clarisse. O Todo, o Enigma e a Ilusão. In: BOTTÉRO, Jean, MORRISON, Ken et al. *Cultura, Pensamento e Escrita*. São Paulo: Ática, Coleção Múltiplas Escritas, 1995.

JEAN, Georges. *A escrita – memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ed.Ática, 7.ed. 2002.

KIM, Sungdo. Benveniste et le paradigme de l'énonciation. In: *Emile Benveniste Vingt Ans Après*, Colloque de CERESY (Org. NORMAND, Claudine et ARRIVÈ, Michel), Université Paris X – Nanterre, Paris, 1997.

KLEIMAN, Ângela (org.) *Os Significados do Letramento: uma nova abordagem sobre a prática social da escrita*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de L. (orgs.) *Letramento e Formação de Professores: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2005.

KRAMER, Sonia. Escrita, Experiência e Formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, 2000, Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.105-121. Anais. Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender.

_____. *Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994.

LALANDE, André (1867-1963). *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. [Trad. Fátima Sá Correia et alli]. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAHUD, Michel. Dêixis e Enunciação: uma problemática do Sujeito. In: *A Propósito da Noção de Dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.

LICHTENBERG, Sônia. Usos de Todo: uma abordagem enunciativa. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre. V.36, nº 04, p.147-181, Dez/ 2001.

_____. A Teoria de Benveniste. In: *Usos de Indefinidos do Português: Uma abordagem enunciativa*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

MANACORDA, Mario A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. [Trad. De Gaetano Lo Mônaco]. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Oralidade e Ensino da Língua: uma questão pouco “falada”. In: *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. (Org. DIONÍSIO, Ângela P. e BEZERRA, Maria A.) 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARQUES, Mario O. *A Formação do profissional da educação*. Ijuí (RS): UNIJUI, 2000.

MINAYO, Maria C. *O Desafio do Conhecimento: a pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MISSAC, Pierre. *Passagem de Walter Benjamin*. [Trad. Lilian Escorel]. São Paulo: Iluminuras, 1998.

MOREIRA, Flávio B.; MACEDO, Elizabeth F. (orgs). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto, Portugal: Porto, 2002.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. [Trad. Nurimar Maria Falcj]. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORTATTI, Maria do R. *Os Sentidos da Alfabetização (São Paulo/1876-1994)*. São Paulo: UNESP/CONPED, 2000.

NORMAND, Claudine. Os Termos da Enunciação em Benveniste. In: *Falar da Linguagem*. Paris: Lovise, 1996.

_____. Le Sujet Dans La Langue. In: *Le sujet entre langue et parole(s)*. Lagages, Revue Trimestrielle, 19^o année, Mars. Paris: Larousse, 1985.

_____. E. Benveniste: quelle sémantique? *LINX*. Du dire et du discours. Hommage à Denise Maldidier, 1996.

OLIVEIRA, Marta K. (1995) Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: *Significados do Letramento*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995.

OLSON, David R. *O Mundo no Papel* – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PÉREZ, Francisco C. e GARCÍA, Joaquín R.(orgs.) A alfabetização como meio de recriar a cultura. In: *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?* [Trad. Cláudia Schilling]. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, Vera M. (org.) *Letramento no Brasil*. (reflexões a partir do INAF de 2001). 2.ed. São Paulo, Global, 2004.

ROJO, Roxane. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: *Significados do Letramento*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995.

ROUANET, Sergio. *Édipo e o Anjo*: Itinerários Freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio Sobre a Origem das Línguas*. [Trad. Fernando Guerreiro]. Lisboa: Estampa, 2001.

SCHAFFER, Margareth. Subjetividade e Enunciação. In: *Educação e Realidade*. v.24, nº1, Jan/Jun, (p.19-38) Porto Alegre, 1999.

SMOLKA, Ana L. *A Criança na Fase Inicial da Escrita*: a alfabetização como processo discursivo. 11.ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda. *Letramento em Três Gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TATAR, Maria. *Contos de fadas*: edição comentada e ilustrada. [Trad. Maria Luiza X. de A. Borges] Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. [Trad. Alfredo Veiga Neto]. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e Alfabetização*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos (Org). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas (SP): Papirus, 1995.

_____. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas (SP): Papirus, 1998.

_____. *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico: Novos Desafios Para a Escola*. Campinas (SP): Papirus, 2001.

ZASSO, Silvana M.B. *O Pedagogo e sua Pedagogia*. Ijuí (RS): UNIJUI, 1998, (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Dissertação de Mestrado).

ANEXOS

ANEXO 1 –

**QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL Prof. JOÃO DE OLIVEIRA
MARTINS – 28/04/3006**

Responsável: Profª Msc. Silvana Maria Bellé Zasso

I- Endereço:

Rua:

Bairro:

Data:

Data da Criação da Escola:

II- Infra-estrutura

2.1 N°. de salas de aula ()

2.2 Tipo de espaço para recreação e atividades esportiva

2.3 Tipo da construção do prédio

2.4 Considerando a infra-estrutura atual da instituição, o que poderia melhorar?

III- Organização Curricular

3.1 Identifique o tipo de organização curricular adotado pela escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

() Séries

() Ciclos

Como estão organizados_____

() Outras. Especifique_____

IV- Recursos Humanos

4.1 N° de Professores-

4.2 Formação dos Professores – Colocar n° de professores e nível de formação

Curso Magistério ou Normal Nível Médio Ensino Fundamental Completo

Curso superior na área em que atua Ensino Fundamental Incompleto

Curso superior Ensino Médio Completo

Médio Incompleto

4.3 N° de Alfabetizadoras que atuam na 1ª Série do Ensino Fundamental

4.4 Formação destas alfabetizadoras Curso Superior – Pedagogia

Curso Superior – Licenciaturas

Curso Superior – Outros

Ensino Fundamental Completo

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Médio Completo

Médio Incompleto

Magistério ou Normal Médio

4.5 Equipe Diretiva

Diretora

Vice- Diretora

Coordenadora Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Supervisão Escolar

Orientação Educacional

4.6- Funcionários

Secretária

Merendeira

Serviços Gerais de Limpeza

Serviço de Vigilância

V- Alunos da Escola

5.1 N° de Alunos

5.2 Quais os bairros que a escola atende?

5.3 Qual a ocupação ou trabalho das famílias?

VI-Infra-estrutura do Bairro onde a escola está situada

() Posto de Saúde

() Igrejas

() Sindicatos

() Associação de Bairro

() Outros. Especificar _____

6.1 Tipos de estabelecimentos comerciais

6.2 Tipos de moradia

6.3 Situação do Saneamento Básico dos bairros que a escola atende

VII- Projetos Desenvolvidos Atualmente na Escola – Identificação, Coordenação, Instituição(s) responsável(s) e vigência,

7.1 Projetos de Extensão:

7.2 Projetos de Pesquisa

VIII- Projetos Sociais

8.1 Identifique os Programas Sociais do Governos Federal e o n° de famílias vinculadas à escola que participam?

N° de famílias () Programa _____

N° de famílias () Programa _____

N° de famílias () Programa _____

N° de famílias () Programa _____

N° de famílias () Programa _____

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO

Prezada Diretora

A pesquisa intitulada *O Entre-lugares da Escrita das Crianças: entre o enunciado e a enunciação* – atende a uma das exigências do Curso de Pós-Graduação – Nível de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Como é de seu conhecimento, estamos realizando a coleta de dados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. João de Oliveira Martins, instituição onde atualmente ocupa a função de gestora.

Conforme autorização dos pais poderei utilizar as imagens e fotografias das crianças no trabalho. Neste momento, solicito autorização para identificar a escola na pesquisa que vem sendo construída, bem como para utilizar as suas imagens e fotografias feitas no período da coleta de dados para os fins desta tese e em cursos de formação de professores.

Rio Grande, 19 de Maio de 2006.

Prof^a. Msc. Silvana Maria Bellé Zasso
Pesquisadora – FURG/UFRGS

Autorização:

Prof^a. Jania Maria Prado da Hora
Diretora da Escola

ANEXO 3 – Autorização dos Pais**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROF. JOÃO DE OLIVEIRA MARTINS****AUTORIZAÇÃO**

Srs. Pais

Solicitamos autorização para que o aluno _____ participe de uma atividade a ser realizada na escola depois do horário da aula, todas às sextas-feiras a partir do mês de abril até as férias de julho deste ano. Esta atividade será filmada e fotografada para fins de pesquisa. Neste sentido, pedimos também autorização para que as imagens e as fotografias possam ser utilizadas para a finalização de curso de pós-graduação e em cursos de formação de professores .

Assinatura dos Pais ou Responsáveis

Rio Grande, 12 de Maio de 2006.