A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo propõe um desafio político-pedagógico para o processo de alfabetização, uma vez que "não se 'ensina' ou não se 'aprende' simplesmente a ler e escrever. Aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação, uma atividade, um trabalho simbólico".

A escola não tem trabalhado a elaboração do conhecimento com as crianças. Pelo contrário, tem silenciado sua fala na repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, sem sentido.

O dialógo que se estabelece em torno de um desenho, de uma história lida pela professora ou de um evento qualquer no cotidiano das crianças é fundamental no processo de elaboração, de produção compartilhada de conhecimento. A criança aprende a ouvir, a entender o outro através da leitura; aprende a falar a dizer o que quer pela escrita.

Uma análise da escrita inicial das crianças, incluindo o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita, possibilita entrever fragmentos de uma dialogia interna onde se inscreve o lúdico, o poético, o imaginário.

Assim, ganha relevância a dimensão discursiva da alfabetização, que funda e transforma a relação de ensino na escola.

ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

A criança na fase inicial da escrita

A alfabetização como processo discursivo

11ª edição

DEDALUS - Acervo - FE

20500093843

CORTEZ EDITORA

EDITORA DA UNICAMP

passando a limpo

Biblioteca / FEUSP
47823

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Smolka, Ana Luiza Bustamante.
A criança na fase inicial da escrita : a Alfabetização como processo discursivo / Ana Luiza Bustamante Smolka – 11. ed. – São Paulo : Cortez ; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo)

Bibliografia.
ISBN 85-249-0346-5 (Cortez)
ISBN 85-26-0111-2 (UNICAMP)

1. Alfabetização 2. Alfabetização – Métodos 3. Crianças – Escrita (1º grau) 5. Leitura I. Título II. Título: A alfabetização como processo discursivo. III. Série

CDD -372.414
-372.4
-372.6
88-0826 -372.634

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Métodos e técnicas : Ensino de 1º grau 372.414
2. Escrita : Ensino de 1º grau 372.634
3. Leitura : Ensino de 1º grau 372.4
4. Linguagem : Ensino de 1º grau 372.6

Assistente Editorial: Etoile de Castro Shaw
Edição de Texto: Maria Elena da Luz Azevedo
Revisão: Márcia Regina C. Silva de Paula
Maria Elena da Luz Azevedo
Produtor Gráfico: Milton M. Ishino
Editor de Arte: Carlos R. Lamari
Capa Lay-out/Arte Final: Lamari
Composição: Elaine Cristina Estanislau

Aquisição Compra - Kop
Origem Rm Books
Solicitante
Proc 2003.1.00970.48.9
R$ 10,92 21/10/03
N.º de Chamada 372.4
S666c
11.ed.

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

Reitor: Paulo Renato Costa Souza
Coordenador Geral da Universidade: Carlos Vogt

CONSELHO EDITORIAL:

Aécio Pereira Chagas, Alfredo Miguel Ozorio de Almeida, Attílio José Giarola, Aryon Dall'Igna Rodrigues (Presidente), Eduardo Roberto Junqueira Guimarães, Hermógenes de Freitas Leitão Filho, Jayme Antunes Maciel Junior, Michael MacDonald Hall, Ubiratan D'Ambrosio.

DIRETOR EXECUTIVO:

Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Rua Cecílio Feltrin, 253
Cidade Universitária – Barão Geraldo
Fone(0192) 39.1301 (ramais 2585 e 3412)
13.083 – Campinas – SP

ISBN: 85-26-0111-2 (UNICAMP)
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Salas de aula, relações de ensino

Foi precisamente a necessidade de analisar o contexto, de pensar a alfabetização (ou o desenvolvimento/ensino/aquisição da escrita) em termos de interação e interlocução, que fui evidenciando ao longo destes anos de trabalho – para situar essa tarefa pedagógica no seu âmbito técnico, prático, mas sobretudo teórico e político. Embutida nessa necessidade, a procura do que era relevante e significativo. Ou seja, na diversidade dos métodos, na diferença das práticas, na variedade das técnicas, na dificuldade das condições, na dispersão dos interesses, na atribuição de valores, na contingência de situações e momentos, o que importa, realmente? Pode-se assegurar ou determinar isso?

A partir dessas preocupações, a perspectiva de uma Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso sugeriram-me alguns parâmetros ou pontos de apoio para a análise que eu buscava fazer. Por que a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso na consideração de questões pedagógicas? Primeiro, porque, para mim, a alfabetização implica *leitura e escritura* que vejo como *momentos discursivos*. Segundo, porque o próprio *processo de aquisição* também vai se dando numa *sucessão de momentos discursivos*, de interlocução, de interação. A Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981) aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. A Análise de

Discurso (Orlandi, 1983; Pêcheux, 1969) indica pistas concretas para uma análise dos elementos e das condições da enunciação. É necessário observar, contudo, que não se trata da aplicação da AD como tal a um objeto de reflexão pedagógica, mas de, a partir da reflexão sobre princípios teóricos e metodológicos da AD, pensar as relações pedagógicas.

Deste ponto de vista, então, como analisar o processo de alfabetização no contexto escolar, no cotidiano da sala de aula?

Em "Para quem é o discurso pedagógico?", Orlandi (1983) nos dá uma pista quando faz um recorte metodológico para realizar uma análise do percurso estrito da comunicação pedagógia. Esquematiza, assim, do ponto de vista do professor e da escola, a função de ensinar, mostrando a equivalência ensino / inculcação e apontando para a "elisão (ilusão) do referente" . . .

Quem Ensina O que Para quem Onde

Considerando que esta função pedagógica implica, no seu bojo quem / aprende / o que / para que / como / onde, e que isto é constitutivo da interação pedagógica, podemos iniciar a discussão da questão.

Pêcheux (1969) argumenta que todo o processo discursivo supõe, da parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, isto é, sua habilidade de imaginar, de pensar onde seu ouvinte o "enquadra", e que esta antecipação de "o que o outro vai pensar" do lugar em que ele se representa como tal parece constitutiva de todo discurso. Ora, quem é essa criança para quem eu falo? Quem eu acho que ela é, do ponto de vista do professor que eu sou? Que imagem se fazem, mutuamente, professor e aluno? Qual é o lugar do professor na escola? E qual o lugar da criança, do aluno? Que lugares ocupam e que posições assumem? Qual é o "lugar" a eles atribuído no sistema de representações sociais (na instituição escola)?.

O problema se complexifica na análise quando procuramos evidenciar expectativas e pressuposições nessas relações.

Pêcheux sistematiza este jogo de relações com o conceito de "formações imaginárias", em que jogam, precisamente, relações de lugares e antecipações. O que quer dizer isso? Tentemos analisar duas situações:

1. Uma criança de sete anos, na 1ª série primária, ano escolar da alfabetização, conversando com um adulto, fora da escola:
   – Então, L., como vai a escola? – pergunta o adulto.
   – Médio.
   – Por quê? Você não está gostando?
   – Estou. Só que já sei tudo o que a tia ensina.
   Então eu finjo que eu não sei para ela pensar que foi ela que me ensinou, e ficar contente (Situação 1).
2. Numa pré-escola, as crianças começaram a colecionar pedras e arrumaram um lugar para organizar e guardar a coleção. A professora lembra que tem um amigo geólogo, "que estuda pedras", e sugere às crianças a possibilidade de uma conversa com ele. As crianças votam se querem a vinda do geólogo. Todos querem. Escrevem, então, uma carta para ele (a professora é a escriba), com várias perguntas. O geólogo vem à escola. Estão todos sentados num círculo, e ele vai lendo e respondendo às perguntas.
   L., seis anos, sentada ao lado da professora, cutuca a "tia" e pergunta baixinho:
   – Tia você já sabia tudo isso?
   – De algumas coisas, já. Mas a maioria eu estou aprendendo agora.
   – Ah! era isso que eu queria saber: se professor já sabe tudo! (Situação 2).

A clareza com que a criança da Situação 1 analisa a relação com a professora na situação escolar, e a indagação levantada pela criança da Situação 2 suscitam, no mínimo, uma séria reflexão sobre a ilusão em que vivem os professores que assumem a tarefa, a eles atribuída pelo corpo social, de ensinar.

Analisando essa ilusão, fui percebendo, cada vez mais, a necessidade de distinguir entre a *tarefa de ensinar* e a *relação de ensino*. A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). Será que vira mesmo profissão? A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela *constituição da relação de ensino*, mas pela *instituição da tarefa de ensinar*. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a "ilusão". Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor.

Desse modo, o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso pre-domina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, isto é, que a escolarização é constitutiva do conhecimento. O que quer dizer: "quem não vai à escola não possui conhecimentos".

Mas, nesse sentido, ainda, a ilusão não significa apenas um "engano", no sentido do professor achar que está ensinando alguma coisa e, na realidade, o aluno não estar aprendendo; ou do professor achar que o aluno só aprende se o professor ensina. Essa ilusão significa, mais profundamente, o

professor estar ensinando algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado ao nível do senso comum. A ilusão do professor parece decorrer, então, da não-consideração (e do ocultamento) de vários aspectos, componentes (e detalhes) cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da instituição escola. É decorrente da sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no contexto e funcionamento sociais. A sua ilusão acaba sendo *efeito* de sua *posição* no sistema de representações sociais.

A própria criança da Situação 1 "participa" da produção desta ilusão na medida em que "finge que não sabe" para a professora "pensar que é ela que ensina". Ou seja, uma criança de sete anos, no contexto escolar, consegue imaginar, do lugar do professor, o que é esperado dela (criança) como aluna: que não saiba.

Na Situação 2, a dúvida da criança se coloca de outra maneira: ela questiona e pergunta sobre o saber da professora, numa sala de aula onde há condições para isso.

A primeira criança fala, de fora da escola, sobre o seu saber e a sua relação com a professora. A segunda criança fala com a professora sobre o saber das duas, na escola.

Pode-se perceber que as relações de ensino e as condições do falar ou do dizer de cada criança são muito diferentes em cada uma das situações. Será devido ao fato de a primeira criança estar numa 1ª série e a segunda, numa pré-escola? Sem dúvida, este é um dado relevante na análise, mas só isso não dá conta de todas as relações e pressuposições . . . é apenas um dado no contexto.

Tentemos analisar como o "implícito" funciona nas salas de aula com relação ao processo de alfabetização.

Para evidenciar algumas das relações, posições e pressuposições no que diz respeito à alfabetização, opto aqui por transcrever um trecho de uma observação feita em sala de aula, ressaltando que se trata, obviamente, do meu ponto de vista, e de um recorte que faço, intencionalmente, para analisar a questão. Deste ponto de vista, também, essa descrição constitui um protótipo da situação escolar e acadêmica que pude constatar nos diversos contextos onde trabalhei.

As professoras de duas classes de 1ª série, com o apoio da orientadora educacional da escola, solicitaram o auxílio do nosso grupo de estudos, que estava trabalhando com aquisição da linguagem escrita. A queixa era de que pelo menos 50% das crianças eram incapazes de acompanhar a classe

e, portanto, eram inaptas para aprender a ler e escrever durante aquele ano escolar. As professoras solicitavam um programa de recuperação para os alunos mais fracos, e recusavam a nossa proposta de trabalhar junto com elas, sem separar as crianças, introduzindo uma outra dinâmica em sala de aula. Como era importante, naquele momento do nosso trabalho, observar e demonstrar que as crianças não eram "débeis mentais", e que todo um contexto deveria ser levado em conta na análise do problema, assumimos o trabalho com as crianças indicadas pelas professoras, em pequenos grupos de cinco e sete alunos, duas ou três vezes por semana, adotando procedimentos pedagógicos diferentes dos usados em sala de aula.

Isto se deu durante todo o segundo semestre letivo e, ao final do ano, embora algumas crianças desses grupos estivessem completamente alfabetizadas, foram retidas, assim mesmo, porque não apresentavam, em sala de aula, um desempenho suficiente para a aprovação, segundo critérios das professoras: eram "lentas" demais nos ditados, "trocavam letras" e "cometiam muitos erros".

O que acontece em sala de aula?

São 35 crianças na sala de aula de uma 1ª série. Os "ruins" ocupam duas fileiras à esquerda, mais distante da mesa da professora, que se encontra no canto à direita.
A professora começa a escrever na lousa, em linha horizontal e letra cursiva: *ma me mi mo mu mão*.
Pede para as crianças lerem e aponta a última sílaba dizendo:

– "Aqui vocês vão ler com ão."

As crianças "lêem".

A professora escreve uma segunda linha e pede para que as crianças leiam: *na ne ni no nu não*.
As crianças repetem. A professora pede para as crianças copiarem cada linha no caderno de classe e depois no de casa.
A professora escreve na lousa:

bo	*na*	*ma*
– *né*	– *da*	– *la*
– *la*	– *dou*	– *ca*
– *neca*	– *pa*	– *pa*
– *de*	– *na*	– *to*
– *ca*	– *dava*	– *ná*
– *ta*	– *vio*	– *mou*

e diz que "tem que completar".
De frente para a lousa e de costas para as crianças, a professora pergunta:

– Se eu puser isso (aponta *bo*) aqui (na frente do *né*), como é que fica?

Uma criança fala: – boneca.
A professora pergunta, virando-se para as crianças:

– Quem falou boneca?

Ninguém responde.

A professora dirige-se ao primeiro aluno da primeira fila e pergunta:

– R., se eu colocar isso (aponta *na*) aqui (aponta o traço à frente de *da*), o que fica?

R. responde: – Nada.

A professora repete: – No de casa, vocês só copiem direitinho pra fazer em casa. Agora no de classe completa.

S1 mexe em alguma coisa em cima da carteira, vira o caderno, arranca uma folha.

Prof. para S1: – Quedê, você não fez nada? Nem o cabeçalho?

A professora passa pelas fileiras vendo os cadernos de carteira em carteira:

Prof. para S4: – Tem que fazer. Você não deixou espaço. Olha lá. Eu deixei espaço lá.

Para S5: – Esse aqui é *bo*. Tá errado, tá errado. Olha bem lá! Já copiou errado.

Para S6: – Aqui a senhora nem colocou. Fez tudo misturado. Não colocou nem fez. Tá tudo malfeito. Tem que fazer bem-feito.

Para S13: – Isso aqui tá escrito na lousa?

Para S14 e S15: – Tá indo, tá indo.

Para S16: – Fez muito perto do risco. Assim não dá.

Para S17: – Pra não fazer misturança tem que copiar só o primeiro . . . Vocês copiam tudo junto . . .

Para S8: – Tá feio! Feio, feio. Seu *O* parece um *A*. Tem que melhorar bem a letra.

Para S14: – Ai, ai. Quem falou que eu coloquei *mamãe*! É *boné*.

Para S15: – Aqui eu fiz *ma* com *a* e *na* com *a*. Olha o que você fez aí!

Para S18, 17, 23: – Ok.

Para S28: – Assim eu não gosto. Tem que fazer certinho, senão fica aquela misturança.

Para S26: – Já fez as palavrinhas? *ma* com o, *na* com *o*. Dá uma olhada na lousa e vê se está igual. Você não percebe nada?

Para S20: – Parece que tá tudo com maiúscula. Eu não pus maiúscula. Apaga e faz de novo.

Para S25: – Aqui em cima devia ter o *bo*, o *na* e o *ma*. A senhora não colocou. Aqui tá *bo*, aqui tá *ca*, aqui tá *ta* (Situação 3).

Se perguntarmos, neste contexto: – quem / faz o que / a quem / onde / quando – temos como resposta que: – o professor / ensina a escrita / aos alunos / na escola / durante a aula.

Mas se, além disso, perguntarmos: Por quê? Para quê? Como? Colocamos questões que só poderão ser discutidas e analisadas por alguns indicadores observados nas atividades de sala de aula. É justamente a análise desses indicadores que vai revelar as diferenças nas práticas pedagógicas. E é pela análise desses indicadores que podemos distinguir *função aparente e funcionamento implícito* (Pêcheux, 1969) no jogo das relações de ensino.

Quais são esses indicadores e como se evidenciam? Podemos começar a responder pela seguinte observação: um determinado espaço físico, delimitado por quatro paredes, onde 36 pessoas se encontram por um período de quatro horas diárias. Este espaço constitui o *lugar* de uma classe de 1ª

série primária numa instituição escolar. Como 1ª série primária, a função deste lugar social é promover a alfabetização. (Será mesmo? Isto acontece de fato?).

Nesse lugar, a professora ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever. Nesse mesmo lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos, e assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever.

Uma certa concepção dessas tarefas está implícita no jogo das relações acadêmicas, ou seja, espera-se (e isto faz parte do senso comum) que a professora e os alunos assumam suas condições e executem suas tarefas de acordo com as representações sociais. Isto parece claro e transparente, ou seja, não se questiona, porque faz parte das "formações imaginárias".

Por exemplo: quando a professora escreve na lousa e propõe às crianças um exercício como o descrito, vê-se que ela está desempenhando a função a ela atribuída e imagina-se que ela está alfabetizando as crianças; vê-se que ela está escrevendo na lousa as famílias silábicas (M e N) e imagina-se que as crianças estão aprendendo as famílias silábicas. Imagina-se também que, aprendendo as famílias silábicas, as crianças aprendem a ler e a escrever. Vê-se que a professora fala para as crianças e imagina-se que as crianças entendem o que ela diz. Observa-se que a professora propõe algumas tarefas específicas (copiar os exercícios e montar as palavras), e supõe-se que as crianças saibam o que é para fazer.

Mas, pelos comentários da própria professora ao verificar o trabalho das crianças, observa-se que as crianças não correspondem às suas expectativas, ou seja, não entendem o que é para fazer, não realizam a tarefa proposta com era esperado. O que isto indica? Indica que as "pressuposições" não se confirmam. Indica que existe algo nesta situação que não está sendo revelado. Indica que é necessário observar e atentar para alguns "detalhes" e procurar outras "pistas" que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes na análise das relações de ensino. Esses detalhes vão acabar constituindo os próprios indicadores.

O que a professora diz? A professora diz muitas coisas, e o dizer da professora é um indicador importantíssimo na medida em que revela sua relação com as crianças e sua relação com a escrita.

Atentemos para a fala da professora: de que, sobre o que ela fala aos alunos?

– ela fala sobre partes da estrutura das palavras (*ma* com *a*, *na* com *o*, *bo*, *ca*, *ta*, etc.). Quando se refere especificamente à linguagem escrita, a professora revela uma concepção de linguagem e uma concepção de aprendizagem que vão influir diretamente no seu mo-

do de ensinar: ela apresenta a escrita como uma mera transcrição da fala (quando iguala, não distingue e não esclarece sobre o valor de *O*, por exemplo, em *boné* e em *bola*); ela apresenta sílabas soltas, e não trabalha com as crianças a função e o sentido da escrita; passa inclusive informações inadequadas e não esclarece sobre o nome e os sons das letras quando chama o *m* de *ma*, o *n* de *na*.

- ela faz comentários sobre a (des)organização das crianças no espaço do caderno: "não deixou espaço, não colocou, já copiou errado, vocês copiam tudo junto, fez muito perto do risco, pra não fazer misturança ..." Esses comentários revelam também o que as crianças fazem e deixam de fazer. A professora reclama, aponta o seu modelo na lousa, mas efetivamente não aponta para as crianças uma possível forma de organização no caderno (supõe que as formas de organização na lousa e no caderno são óbvias e diretamente relacionadas, e que as crianças têm obrigação de saber).

Nessa situação, o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar.

- a professora faz três perguntas que são respondidas verbalmente pelas crianças: uma, dirigida à classe como um todo , recebe a resposta de uma criança: "Boneca". Como essa resposta é tida como inadequada, gera outra pergunta da profesora: "Quem falou boneca?"

A "sutileza" da entonação, com o caráter de repreensão, provoca o emudecimento das crianças. Nesse momento há uma certa "cumplicidade" das crianças contra a profesora, pois ninguém responde. A professora então se dirige especifificamente a uma criança que ela sabe que sabe responder a sua pergunta: "R., se eu colocar isso aqui, o que fica?" R. responde: "Nada".

No que diz respeito à relação da professora com as crianças, o seu dizer – "tá indo; tá errado; tá feio, feio; tá tudo malfeito; a senhora não colocou; apaga e faz de novo ..." – revela sua irritação e frustação diante da evidência: seu esforço, seu trabalho, não surtem efeito, não produzem o resultado esperado. Por quê?

Falando do *ma*, do *ca*, do *na*, falando de *aqui* (caderno) e *lá* (lousa), a professora desloca, dispersa o referente da sua fala: sobre o que ela fala afinal? As crianças, por sua vez, não conseguem "se ligar" no que a professora fala, porque a relação com o referente se dissolve, se dilui, desaparece. Assim, a relação de ensino se rompe, o referente se perde, o efeito é o caos. A professora não consegue apreender e apresentar a escrita como um objeto de estudo e de conhecimento, nem consegue usá-la como mediadora ou instauradora de conhecimentos ...

No entanto, ela faz o que sabe. E aqui começa a surgir o trágico e dramático da situação. Sua impaciência e irritação com as crianças acaba provindo também do seu não saber o que fazer: a evidência da não-compreenção das crianças ameaça e abala sua posição e torna desagradável, insuportável a tarefa de ensinar. Isso gera um certo sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso, que ela transfere para as crianças. Como a tarefa suplanta ou apaga a relação de ensino, evidencia-se, então, a luta de poder: sem entender "do que se trata, afinal", e sendo cobradas pelo que não entendem, as crianças desenvolvem esquemas e buscam estratégias de sobrevivência no sistema. Poucas – de seis a dez – crianças desempenham a tarefa de acordo com a expectativa da professora. Várias tentam se adequar às "normas" e copiam da lousa mesmo sem saber como e por quê. Outras se recusam a copiar: ficam paradas, observando alguma coisa; desenham, rabiscam e arrancam folhas do caderno; trocam "cochichos"; procuram outras coisas para fazer. Surge o espaço ideal para a chamada "indisciplina" na sala de aula.

A professora sem entender ou conseguir explicar estes comportamentos e a falta de atenção das crianças, assume como parte de sua tarefa solicitar o auxílio de uma psicóloga para uma testagem nos alunos mais "fracos". O resultado dos testes aplicados (WISC e Goodenough) vêm confirmar as suspeitas da professora: dezessete crianças são avaliadas como "deficientes", "marginais" ou "lentas", com a recomendação de serem encaminhadas para uma classe especial. A professora "suspira aliviada". A "culpa" não é dela. As crianças é que "têm problemas".

Configuram-se, assim, as condições de produção da repetência e da evasão escolar, legitimadas pelo "conhecimento científico (testes) da "psicologia atual".

No entanto, torna-se importante questionar essa "legitimidade" e analisar a função da professora no sistema escolar. Tanto a legitimidade do conhecimento científico quanto a posição que a professora ocupa e a tarefa que ela assume foram e estão sendo forjados e constituídos historicamente no jogo das relações sociais. A realidade cotidiana escolar e acadêmica e as inúmeras situações de sala de aula como esta são, hoje, resultados ou produtos de um complexo conjunto de condições e circunstâncias em que pesam, obviamente, fatores sócio-econômicos, políticos e ideológicos. Nesse contexto, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índi-

ces de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

Nessa situação de redução e restrição da escrita, o que as crianças apreendem é muito claro, segundo depoimentos de várias delas:

- Para que você vem a escola?
- Para aprender a ler e escrever.
- Mas para que você vai aprender a ler e a escrever?
- Pra tirar boa nota.
- Pra não ficar burro.
- Pra passar de ano.
- Pra não precisar pegar no serviço pesado quando crescer.

Ou seja, a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever. Um exemplo pode complementar esta análise, do ponto de vista de uma criança:

> Foi desenvolvido um trabalho paralelo ao programa escolar, durante várias semanas, duas vezes por semana, numa 1ª série considerada a mais fraca, com livros de literatura infantil e atividades lúdicas.
>
> A uma certa altura do trabalho, as crianças solicitaram levar os livros para casa. Conversou-se então sobre a biblioteca, "lugar onde os livros são guardados, e as pessoas que querem ou precisam ler alguma coisa vão lá, e pedem os livros emprestados".
>
> – Tem biblioteca aqui na escola?
> – Não sei, tia.
> – Bem, então como é que a gente vai saber?
> – Tem que procurar . . .
> – Então vocês vão procurar até a semana que vem, porque hoje não dá mais tempo.
> – Mas a gente vai esquecer, tia.
> – Como é que a gente pode fazer para não esquecer?
> – A gente pode escrever um bilhete.
> – Ótimo! Então vamos escrever no caderno: – Durante esta semana, procurar saber se tem biblioteca na escola. (A estagiária escreve na lousa e as crianças copiam.)
>
> Uma criança se aproxima e pergunta:
> – Tia, este bilhete é de verdade ou de mentira? (Situação 4).

Ou seja:

– o que eu estou escrevendo *vale* como lembrete, mensagem real?
– o que estou escrevendo tem função de registro, de memória? Ou tem apenas uma função de treino motor?

– Este bilhete *diz* alguma coisa? *Deve dizer*? Ou é apenas mais um disfarce?

Dadas as condições, a criança revela o simulacro em que se vive na escola. Mas como, em geral, não se pode observar o desejo (motivação), o empenho das crianças "em aprender" neste sistema (simulacro); como elas **não conseguem realizar as expectativas da professora, supõe-se e conclui-se que: as crianças têm problemas; que elas são incapazes; que elas não prestam atenção e não têm os pré-requisitos desenvolvidos; conseqüentemente, não podem ser alfabetizadas.**

Essas conclusões e suposições, que na realidade se caracterizam como pressuposições, transformam-se em preconceitos. E é isso que tem permeado, implicitamente, as relações de ensino, na escola.

A questão que não se analisa é que, na maioria das vezes, existe, sim, um enorme desejo das crianças, desconsiderado e excluído sutilmente pelos pressupostos implícitos, ocultado nas formações imaginárias em que jogam preconceitos ideológicos.

É o que revela muito claramente uma situação vivida por nós, numa grande escola estadual de periferia, com treze classes de 1ª série. As vinte e cinco "piores" crianças, as mais fracas de todas (segundo o que foi observado pelas professoras após a aplicação de um teste – adaptação de Metropolitano e WISC), compuseram o grupo da 1ª série M.

A classe era considerada "a mais fraca" porque:
– nenhuma criança havia cursado pré-escola;
– todas tiraram zero no teste aplicado;
– mal sabiam pegar no lápis;
– mal entendiam o que se falava com elas;
– tinham muita dificuldade em aprender e tinham, portanto, "problemas de aprendizagem".

Eram "tão fracas" e "pobres" que "nem adiantava pedir cartilha". As crianças iriam fazer, durante o ano, apenas atividades de pré-escola e período preparatório, pois eram consideradas incapazes para aprender a ler e escrever.

No início de março, enquanto nas demais classes as crianças repetiam o a - e - i - o - u, na 1ª série M as crianças rasgavam páginas de revistas, picavam as folhas com as mãos, em pequenos pedaços, para enrolar, depois em pequenas bolinhas que seriam coladas na copa de uma árvore que a professora desenharia numa folha de papel. As crianças não tinham idéia desse "projeto", ou seja: rasgar, picar e enrolar papel para quê?

Para a professora, o objetivo era claro: era necessário treinar o movimento dos dedos, para as crianças poderem, posteriormente, segurar o lápis

direito.

Aparentemente, então, nesta classe, as crianças estavam sendo "preparadas para aprender a ler e a escrever", mas de fato, implicitamente, o que ocorria era a negação do conhecimento a quem ainda não o possuía, devido a uma imagem que se tinha ou se formou das crianças que compunham o grupo:

"Essas crianças não sabem . . ."

(Mas não sabem o quê?)

"Não sabem fazer . . ."

(Mas fazer o quê?)

"Pegar no lápis, copiar da lousa, responder às questões do teste, discriminar sons, falar direito . . ."

"Não podem aprender a ler e a escrever." (Ou seja, não podemos ensinar porque elas ainda não sabem).

Como bem apontou Emilia Ferreiro (1982), as professoras esperam que as crianças já cheguem à escola sabendo!

Uma entrevista com cada criança durante os primeiros meses de aula revelou que:

- todas tinham experiências diversas com a escrita;
- porém não tinham esclarecimentos ou conhecimentos sobre a escrita;
- sabiam que não sabiam: – Eu não sei ler. Tem coisa escrita mas eu não sei ler. – Não dá para ler porque eu não sei muito bem usar letra.
- tinham expectativa de aprender, de que alguém (a professora) lhes ensinasse . . . (mas isso lhes havia sido negado a priori).

Com base nos dados das entrevistas individuais, das quais a professora havia participado, começamos primeiramente a conversar com ela e procurar distinguir "falta de conhecimento" de "incapacidade mental".

Analisando as respostas das crianças, procuramos mostrar para a professora que crianças de seis ou sete anos, que vivem em precárias condições de vida e têm sua primeira experiência escolar, não são "débeis mentais" quando respondem e interpretam, por exemplo, a seguinte cartela

AU - 0123

como:

- Não sei. É letra. Serve pra colocar nas coisas pra vender, pra saber quanto é.

- Já vi num caminhão. Tava escrito atrás, na rabeira . . .
- É letra de carro novo.
- Isso é um prédio que tá escrito – aponta o A.
- É uma coisa que tá coisada pra baixo – aponta o U.
- É uma roda – aponta o O.
- É um pau – aponta o 1.
- É uma cobrinha – aponta o 2.
- É uma violinha – aponta o 3.
- Tá escrito arroz.
- É Uemura.

Na sala de aula, as crianças eram excessivamente tímidas, quietas; procuravam fazer o que era solicitado, e muitas vezes ficavam paradas, observando sem falar.

A sala, razoavelmente espaçosa, era totalmente desnuda. Os poucos materiais (revistas, lápis de cor, cola), a professoa trazia de casa. Não havia nada escrito na sala: nem os nomes das crianças, nem um calendário, nem mesmo o convencional cabeçalho.

Propusemos à professora desenvolver um trabalho usando uma dinâmica diferente em sala de aula. Para iniciar o processo de alfabetização, ela poderia, entre outras coisas:

- trazer a escrita para dentro da sala de aula, trabalhando as funções da escrita em todas as suas possibilidades: utilizando crachás, calendários, livros, revistas, bilhetes, rótulos de produtos e embalagens, etc.;
- dar espaço e encorajar as crianças a falarem, formando pequenos grupos de crianças, o que facilitaria o diálogo e o trabalho em conjunto;
- ler e escrever para as crianças;
- expor os trabalhos das crianças de forma organizada, utilizando a escrita para a organização;
- esclarecer e informar as crianças sobre a escrita, respondendo às perguntas que as crianças fizessem . . .

A professora se entusiasmou com a proposta, mas muito mais pelo *feedback* das próprias crianças.

Em sala de aula, uma das pesquisadoras conversou com as crianças sobre "causos" e histórias que elas sabiam, e as crianças contaram a história do Chapeuzinho Vermelho. A pesquisadora, então, escreveu na lousa: "O lobo comeu Chapeuzinho", e leu para as crianças. Distribuiu folhas de papel sulfite e pediu às crianças que desenhassem o que quisessem sobre a história. Ao recolher os desenhos, o que se pôde constatar? Que vinte e três crianças (92%) haviam tentado copiar a escrita da lousa. Escrita espelhada

ou não, subindo ou descendo na folha de sulfite, letras omitidas, grandes ou pequenas, o fato é que as crianças confirmaram o desejo e a capacidade de aprender a ler e a escrever. Isto só aconteceu, no entanto, porque alguém supôs que eles eram capazes e abriu espaço para a elaboração de cada uma.

Prosseguindo na análise podemos evidenciar algumas pressuposições: o que significa *supor que a criança é capaz* e o que significa *levar em conta a capacidade da criança*?

Se pensarmos nas situações de sala de aula comentadas anteriormente – que são apenas protótipos do que ocorre geralmente, ou indicadores das formações imaginárias – vamos ver que as professoras, e a escola como um todo, "levavam em conta a capacidade das crianças", ou seja, consideravam que elas não eram capazes, baseadas no "fraco desempenho motor", na "dificuldade na execução das tarefas", na "desorganização das crianças" etc. . .

O problema se evidencia, pois, quando, em termos do discurso pedagógico, fala-se sempre em "levar em conta a capacidade da criança e aceitar seu ritmo de desenvolvimento", mas esse "levar em conta" que dizer, precisamente: "coitada, ela (ainda) não é capaz de aprender a ler e a escrever, então não se pode (ainda) ensinar".

A escola como instituição e a professora, do seu lugar dentro desta instituição, lavam, novamente, as mãos.

Supor que a criança é capaz implica uma outra atitude (que a professora da 1ª série M teve, após observar os alunos) que se ilustra claramente com o relato de uma outra situação, numa outra escola:

> Era também a classe de 1ª série mais fraca da escola. Nenhuma das trinta crianças cursou a pré-escola. A professora, encorajada pela coordenação da escola, busca alternativas de trabalho com as crianças.
> A situação: as crianças estão desenhando. Uma das crianças desenha um revólver e quer escrever "o revólver atira". Pede ajuda à professora, que vai soletrando e apontando cada letra no alfabeto exposto numa das paredes da sala de aula.
> A criança continua:
> – Quero escrever: o revólver mata o moço.
> Novamente o processo de soletrar junto, o aluno percebendo que ele "já sabia" escrever "o revólver".
> Chegam à palavra "moço". A professora fala "cê, cedilha", procura no alfabeto e não encontra. De repente se dá conta de que não se coloca o "cê cedilha" no alfabeto. A criança não conhece, não sabe qual é a letra, e a professora, então, escreve para a criança.
> A professora se vira para atender outros alunos. A criança que desenhou o revólver fala:
> – . . . mata o moço; não. O ladrao. E escreve, sozinha, na sua folha de papel: *oletan* (Situação 5).

O que a professora "ensina" quando soletra para e com a criança alguma coisa que a criança pede?

Ela vai apontando e nomeando as letras como instrumental necessário e convencional para se dizer as coisas por escrito. Desse modo, ela vai informando sobre o lugar das letras nas palavras e vai esclarecendo sobre o "valor" das letras de acordo com a posição destas nas palavras (dependendo da posiçao, o valor de R muda, por exemplo). Ela trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e sua função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implícita ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita.

Quando a criança tenta escrever sozinha (processo de elaboração individual), ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui (no que diz respeito a algumas convenções sociais).

Do "ensino" da professora, então, não resulta, necessariamente, o "aprendizado correto" do aluno. Há um espaço para a elaboração individual da criança. A professora ensina porque esclarece, não oculta, não disfarça (não chama o *m* de *ma* do *macaco*, por exemplo). Ela informa adequadamente a criança, supondo que a criança é capaz de aprender a ler e escrever. Desse modo, além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança.

No caso, entre outras coisas, a criança aprende a escrever, e revela isso quando tenta escrever sozinha. A professora, também entre outras coisas, aprende sobre o modo de aprender da criança. A professora aprende a ouvir a criança e, mais do que ouvir, a entender o que a criança tem a dizer. Aprende a "ler" o que a criança rabisca, desenha, escreve.

No caso do *oletan*, por exemplo, essa escrita seria praticamente ilegível ou ininteligível fora do contexto. No entanto, com base em informações psicolingüísticas e pedagógicas mais recentes, a professora é capaz de interpretar a escrita, vendo e reconhecendo as aproximações (agora evidentes para ela) com a escrita convencional. Ou seja, a escrita da criança faz sentido no contexto. (E, ao mesmo tempo, abre o espaço para se trabalhar a convenção . . .)

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela esta destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói.

Inúmeras outras situações de ensino, nos diversos contextos das sa-

las de aula, foram nos apontando, cada vez mais, a relevância dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução nos espaços de elaboração do conhecimento.

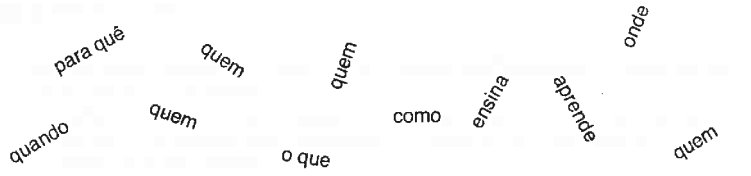
> Era o nosso primeiro contato com as crianças. Para conhecer e guardar os nomes das crianças, fomos escrevendo o nome de cada uma na lousa, em letra *script*, seguindo a posição das crianças nas fileiras. A sétima criança da primeira fileira disse que o nome dela não era "daquele jeito". Foi, então, à lousa para mostrar como se escrevia. Escreveu em cursivo. Mostramos, então, o que aconteceu quando se "juntavam" as letras do nome em *script*. Logo, todas as crianças queriam ir à lousa, para mostrar como se escrevia o nome. De repente, havia mais de quinze crianças escrevendo na lousa (escrever na lousa, em geral, não é permitido às crianças). Diante da perturbação gerada (e, de certo modo, esperada) propusemos às crianças que cada uma escrevesse o seu nome numa folha de papel e que aproveitassem a oportunidade para desenharem e escreverem o que quisessem. (Situação 6).

Nesta situação tão simples, tão corriqueira, considerada muitas vezes absolutamente irrelevante, ou absolutamente desconsiderada do ponto de vista pedagógico (necessidade do professor saber 'por que' e 'para que' faz 'o que'), a escrita, como forma de linguagem, foi: *instauradora da relação* com as crianças (o nome de cada um foi escrito na lousa); *funcionou como marca*, registro, *forma de organização* (indicava e representava a posição de cada criança na sala); *constituiu uma situação nova* naquela sala de aula e *provocou movimentações e interações* na sala (as crianças saíam dos lugares para escreverem seus nomes na lousa, trocavam comentários e opiniões); *gerou interlocução*, barulho e excitação das crianças (todos queriam falar e mostrar o que sabiam).

> Neste mesmo contexto, uma criança "emburra" por causa da disputa de algum material e se recusa a fazer qualquer coisa. Um adulto se aproxima da criança e pergunta:
> – Por que você está bravo?
> Nenhuma resposta.
> – Você não quer conversar comigo?
> A criança olha para o adulto sem responder.
> O adulto pega o lápis e começa a escrever enquanto pergunta:
> – Você quer que eu escreva alguma coisa para você?
> – Não.
> – Você sabe o que eu estou escrevendo?
> – Não.
> – Você quer saber o que eu estou escrevendo?
> – Quero.
> – Eu estou escrevendo a nossa conversa.
> – O quê?
> – Eu estou escrevendo o que a gente está falando.
> – Você quer que eu leia para você?
> – Quero.
>
> O adulto faz, então, a leitura do diálogo. A criança, ainda surpresa, pergunta:
> – Como é que sai igualzinho, tia?
>
> O adulto faz uma nova leitura, acompanhando com o dedo o que está escrito, e vai mostrando os travessões (quando cada um deles fala) e os pontos de interrogação (quando cada um deles pergunta). Outras crianças se chegam. A criança pega a folha, entusiasmada, e vai "lendo", mostrando e explicando para os colegas o que está escrito na folha. (Situação 7).

Nessa situação, além de instauradora de uma relação, a escrita foi provocação, surpresa, marcando um momento especial de interação e interlocução. Desse modo, a escrita não é apenas um "objeto de conhecimento" na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de "ensinar" (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Essas situações, evidentemente, mostram uma outra dinâmica em sala de aula, que rompe, quebra o esquema linear e estrito da "comunicação pedagógica". Assim, ao invés de termos: quem - ensina - o quê -para quem - onde, podemos representar as relações de ensino (na escola e fora dela) de outra forma:



onde os lugares do *quem* podem ser preenchidos tando pelo aluno como pelo professor, ou por qualquer pessoa. Mas, aí, a questão que se coloca, é: "quem pode ocupar que lugar, quando e por quê?" E voltamos à análise da institucionalização da tarefa de ensinar: da posição e do papel do professor na escola; das representações sociais, das formações imaginárias e do funcionamento implícito; das condições políticas-econômicas no movimento das transformações históricas. (Seguramente, um dos "critérios" de ocupação desses lugares tem sido a linguagem falada ou escrita.) E aqui se abrem novas questões a serem discutidas . . .

Discutindo pontos de vista

Consideremos uma situação em sala de aula, no nosso contexto de escola pública, na década de 80.

Final de maio. Classe com trinta e uma crianças, dez repetentes, 1ª série, considerada a mais fraca da escola.

As crianças, sentadas nas carteiras enfileiradas, estão colorindo um palhaço mimeografado. Na parede está pendurado um grande palhaço colorido. Na lousa, está escrito em letra cursiva:

Palhaço - Telha - Palha - Toalha - Folha

Dois adultos entram na sala, apresentam-se às crianças, começam a conversar. No meio da conversa, olham para a lousa e perguntam, apontando a primeira palavra:

– Quem sabe ler o que está escrito aqui?

Duas crianças respondem:

– Palhaço!

E a turma em coro, repete:

– Palhaço!

Um dos adultos aponta a segunda palavra e as crianças "lêem":

– Palhaço!

O adulto aponta a terceira palavra. As crianças lêem:

– Palhaço!

As crianças lêem "palhaço" também para as outras palavras escritas na lousa. A professora estava na lição do "lha" do "palhaço".

O desânimo da professora foi evidente. Ela havia escrito, apontado, lido, ensinado, feito as crianças repetirem e copiarem. Por que as crianças não liam direito? Por que não aprendiam?

Numa primeira análise, de um determinado ponto de vista didático-pedagógico, poderíamos dizer que a professora usa técnicas de motivação: pendura o palhaço na parede; distribui o desenho do palhaço para as crianças colorirem; lê a "história do palhaço" (mas acha que as crianças não gostam de ouvir histórias porque elas prestam pouca atenção à leitura do texto). No entanto, o texto lido para as crianças é um texto montado por adultos, especialmente para evidenciar determinadas propriedades estruturais da escrita. Não é um texto escrito para ser ouvido e curtido, um texto para " funcionar" como história. É um texto que faz parte de um método de alfabetização e tem a função específica de trabalhar prioritariamente a estrutura gráfico-sonora das palavras.

Ainda desse ponto de vista, podemos dizer que a professora usa um método de alfabetização e acompanha um programa misto (global-silábico) que se baseia na apresentação e fixação de cada vogal com as consoantes simples (tipo *a pata nada*), acrescentando, aos poucos, os conjuntos consonantais e as consideradas "dificuldades". Nesse processo, a professora utiliza estratégias de ensino, baseadas em determinadas concepções de como as crianças aprendem a ler e a escrever: estabelece uma relação entre a sílaba ensinada e um objeto "concreto" que ela supõe ser conhecido das crianças; "fixa" (repete) bem um fonema, uma sílaba de cada vez e gradua o nível das dificuldades. Escreve palavras com a mesma sílaba na lousa, procurando garantir que as crianças copiem certo para não "gravarem" errado. Isso revela que a professora supõe que o que é "igual" é necessariamente, perceptualmente, mais "simples", mais "fácil", e que ela espera que as crianças não só identifiquem as semelhanças entre as palavras, mas estabeleçam a identidade gráfico-sonora do "lha". Com isso ela revela também ignorar que a identificação se dá na comparação, na contraposição, na diferença; que não há uma relação gráfico-sonora unívoca e imutável, tanto na fala quanto na escrita da palavra "palhaço": escrever "paliasso" tem exatamente o mesmo "efeito" sonoro, como falar "paiaço" tem o mesmo "efeito" semântico (se bem que não tenha o mesmo "efeito" social).

Deste ponto de vista também podemos dizer que a professora sabe o que faz e acredita no que faz: ela foi formada dentro de uma concepção de aprendizagem e de linguagem que é tida como pressuposta, faz parte do senso comum e por isso não é questionada.

Ainda analisando a situação do ponto de vista do senso comum, surge a pergunta: por que, apesar dos"cuidados" e da competência da professora, as crianças lêem "palhaço" inadequadamente, para todas as palavras escritas na lousa? Poderíamos concluir, de acordo com esta análise, que, como tudo parece estar "tecnicamente correto" ou "conforme a norma", o problema deve estar nas crianças, que são "fracas".

Desta perspectiva, as falhas ou os erros estão sempre nas crianças e

nunca nos procedimentos adotados pela escola, que são sempre "cientificamente" comprovados e legitimados.

Porém, uma análise de um outro ponto de vista pode nos revelar, entre outras coisas, que o que está implícito nas práticas da professora são concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola e, por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas.

Que movimentos de interação puderam ser observados, por exemplo, na situação de sala de aula descrita anteriormente?

As crianças, em silêncio, coloriam o palhaço e copiavam as palavras da lousa. Quando as crianças falavam umas com as outras, agitavam-se ou saíam do lugar, a professora repreendia e pedia silêncio. O movimento das interações era, por tanto, restrito e contido. As ações permitidas eram: sentar, copiar, colorir e calar.

As conversas entre as crianças eram interrompidas pela fala da professora impondo silêncio. Desse modo, a professora não conversava também com as crianças: havia uma "elocução" da professora com respeito à disciplina.

Na situação descrita, o que as crianças estavam escrevendo? Para quê? Para quem? As crianças não escreviam para registrar uma idéia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém. As crianças copiavam palavras soltas, provavelmente com algum siginificado para elas, mas sem articulação e sem sentido [1], tendo por "motivo" "aprender a ler e a escrever". A intenção da professora era mostrar a semelhança gráfico-sonora entre as palavras. Mas onde estavam, por exemplo, a dimensão simbólica, a dimensão pragmática, a dimensão lúdica, a dimensão dialógica da escrita nesse contexto?

Nessa situação, como em inúmeras outras do contexto escolar, o ensinar e o aprender a ler e a escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim sendo, o processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e

1. Estou considerando, aqui, que as palavras têm, certamente, um significado, mas que elas podem não ter sentido algum para as crianças. O significado pode ser "explicado" por sinônimos, tipo dicionário, mas o sentido é fruto da utilização das palavras nos diversos contextos das situações.

à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a "ilusão da autonomia" ("autônomo" é aquele que "entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que "não precisa perguntar"; é aquele que "não precisa dos outros". Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os "fracos e incompetentes").

Ora, se as práticas pedagógicas na escola restringem e limitam esse espaço de elaboração, como fica, então, o processo de construção do conhecimento sobre a escrita?

De um ponto de vista construtivista, essa mesma situação escolar se colocaria como insustentável. Por quê? Porque não considera o ponto de vista da criança que aprende, não leva em conta os processos de elaboração do conhecimento sobre a escrita.

Na recente pesquisa de Ferreiro & Teberosky (1979) sobre a psicogênese da linguagem escrita, as autoras apontam justamente que os métodos de alfabetização e os procedimentos de ensino baseados em concepções adultas não estão de acordo com os processos de aprendizagem e as progressões das noções infantis sobre a escrita. Partindo do pressuposto de que a criança é sujeito ativo e conhecedor, elas indicam a importância de se compreender a lógica interna das progressões das noções infantis sobre a escrita, mostrando que as crianças exigem de si mesmas uma coerência rigorosa no processo de construção do conhecimento.

Assumindo a perspectiva de epistemologia piagetiana e observando, desta ótica, o esforço das crianças para a compreensão da correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica na escrita alfabética, Ferreiro & Teberosky (1979) evidenciam o que elas chamam de conflito cognitivo no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Nesse processo, elas mostram a importância do erro como fundamentalmente construtivo na superação de contradições e conflitos conceituais, explicitando, numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita.

Assim também, Ferreiro & Palácio (1982:131) argumentam que:

> apesar dos esforços dos docentes para fazerem as crianças compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que estão na base do sistema de escrita alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendam. Elas aprendem e avançam. Recebem informação e a transformam . . . O processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança.

Mas aqui se situam algumas questões: o que Ferreiro & Teberosky querem dizer com "sujeito ativo e conhecedor", "lógica interna", "coerência rigorosa"?

Do ponto de vista do construtivismo – do processo de estruturação do pensamento – piagetiano, o sujeito é o construtor do conhecimento. O sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas (Piaget, 1979). A construção desse conhecimento é norteada por uma exigência (intrínseca) lógico-matemática, o que consistiria num universal cognitivo. A função simbólica, como possibilidade de representação, é analisada por Piaget como um processo individual, distinta e paralelamente ao desenvolvimento lógico-matemático (Piaget, 1975), e a linguagem, como um caso particular da função simbólica, é, para Piaget, um "produto da inteligência": "A formação da função simbólica é uma derivação necessária da inteligência sensório-motora" (Piaget, 1979). Como se dá essa "passagem" na teoria piagetiana – isto é, como a linguagem deriva das ações sensório-motoras – constitui grande polêmica (Wallon, 1979; De Lemos, 1982; De Castro Campos, 1985).

Apesar de Ferreiro & Teberosky (1979) não explicitarem suas concepções de linguagem, essas concepções se revelam nas análises e discussões das questões centrais da pesquisa que concerne à aquisição da escrita.

Do ponto de vista construtivista, cognitivista, então, Ferreiro & Palácio (1982:153) dizem que:

> o que resulta mais relevante na evolução estudada é a identidade – não mera analogia entre processos de apropriação do conhecimento no campo da linguagem escrita e os processos de apropriação do conhecimento estudados por Piaget e seus colaboradores no domínio dos objetivos físicos e lógico-matemáticos. É inegável que surgem problemas de natureza lógico-matemática a próposito da compreensão da escrita.

Nesse sentido, o trabalho de Ferreiro & Teberosky (1979) também argumenta a favor de um processo de construção individual do conhecimento, processo este que supõe, obviamente, uma interação do sujeito da aprendizagem com um determinado objeto do conhecimento, que é a escrita. Delineia-se, assim, na perspectiva piagetiana, uma "subjetividade constituidora" do conhecimento, que é assumida por Ferreiro & Teberosky com relação ao conhecimento da escrita. Deste ponto de vista, elas ainda sugerem que "se deve buscar a similitude das progressões histórica e psicogenética (da aquisição da escrita) numa análise dos obstáculos que devem ser superados – cognitivamente falando – para chegar a uma tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem" (Ferreiro & Teberosky 1979: 362). As autoras ressaltam que esta questão é apenas especulativa e que permite elaborar uma série de novas hipóteses.

Mas quando Ferreiro & Teberosky falam num processo de "apropriação cognitiva" da escrita como um objeto de conhecimento; e falam em "tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem",

pode-se perceber, nestas colocações, uma adequação do estruturalismo lingüístico de Chomsky ao estruturalismo construtivista de Piaget, na medida em que a linguagem é considerada, aprioristicamente, com suas propriedades, como objeto a ser conhecido (consideração, essa, característica de um "lingüista" e característica, também, do "sujeito epistemológico" piagetiano).

Como se configura, mais especificamente, essa adequação? Ela se revela, na realidade, de caráter metodológico. Os pontos de partida e os objetivos – a preocupação de Chomsky em explicar a linguagem e a preocupação de Piaget em explicar o conhecimento – distingem, obviamente, os enfoques teóricos. Mas os dois sistemas se "equivalem" no sentido de que as idéias de totalidade, transformação e auto-regulação permeiam ambas as teorias. O ponto de vista estruturalista serve de apoio tanto para o *a priori* lingüístico chomskyano – "gramática universal", "locutor ideal" – como para o *a priori* cognitivo piagetiano – "inteligência geral", "sujeito epistemológico".

No interior do grande debate Piaget-Chomsky, permanece como problema central o *noyau dur* de cada uma das teorias, que diz respeito, em última análise, à questão da origem: para Piaget, a vida é, essencialmente, auto-regulação:

> Não existe mais, no homem, estruturas congnitivas *a priori* ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário e não engendra as estruturas senão por uma organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos. Disto resulta que uma epistemologia conforme os dados da psicogênese não poderia ser nem empirista, nem preformista, mas não pode consistir senão num construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de estruturas novas (Piaget, 1979:53).

Chomsky, por outro lado, diz que precisamente o estudo da linguagem humana levou-o:

> a considerar que uma capacidade de linguagem geneticamente determinada, que é um componente do espírito humano, especifica uma certa classe de 'gramáticas humanas acessíveis' (Chomsky, 1979:65).

Para Chomsky, "toda estrutura surge do interior e o meio revela esta estrutura". A questão é, no caso, decidir se "as gramáticas são propriedades intrínsecas à linguagem, ao cérebro do locutor ou aos dois ao mesmo tempo" (Piattelli-Palmarini, 1979:39).

Vemos, então, que o debate gira em torno da *lógica* e da *gramática*, da origem e do funcionamento das estruturas. Mas, na proposta inatista chomskyana, a questão do conhecimento fica deslocada. No sistema construtivista piagetiano, a questão da linguagem permanece marginal. Ou seja, nem um sistema, nem outro, dão conta, consistentemente, das relações pensamento/linguagem/construção do conhecimento, se bem que ambos os pesquisadores revelam, num dado momento histórico, concepções inovadoras tanto

na lingüística quanto na psicologia cognitiva. Em ambas as teorias, o aspecto das elaborações sócio-históricas é deixado de lado.

Para Ferreiro, então, o que se constrói é o conhecimento, no sentido estritamente piagetiano, não a linguagem, que constitui um *a priori* na concepção chomskyana.

E aqui podemos perguntar: qual a função da linguagem no processo de construção do conhecimento? E qual a função da escrita como forma de linguagem?

Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Palácio (1982) mencionam e remetem o leitor a refletir sobre as funções e a funcionalidade da escrita no processo de alfabetização. Mas elas analisam aspectos da construção desse conhecimento específico numa situação "experimental", ou seja, numa situação construída de pesquisa. Procurando estabelecer "padrões evolutivos enquanto seqüência de níveis", elas apresentam um modo de organização dos conhecimentos infantis em termos de hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas, inferidas pelas respostas das crianças nas situações de entrevista.

Ferreiro & Palácio (1982:6) falam, no entanto, em "linhas evolutivas discrepantes" e "regressões" com referência aos "procedimentos específicos da investigação psicológica". E constatam que algo ocorre com a "seqüência evolutiva", por exemplo, com relação à escritura de orações. Novas dificuldades parecem surgir e as hipóteses não se mantêm. Deve-se ter claro aqui que as "hipóteses" são uma "construção de adultos" com base em indicadores verbais (orais e escritos) das crianças. Mas por que esses padrões parecem não se manter, ou por que é difícil identificá-los na escritura de orações?

Quando se fala em "discrepância", "regressão", "lógica interna" e "coerência rigorosa", tem-se como pressuposto um "padrão evolutivo" que era justamente o que Ferreiro & Teberosky e Ferreiro & Palácio se propuseram a pesquisar.

Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Palácio (1982) analisam a relação da criança com a escrita – como objeto de conhecimento – independente das condições de interação social e das situações de ensino. Assim, como elas mesmas afirmam, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva. Mas o trabalho em sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais.

Que informações, por exemplo, as crianças recebem (de quem?) e como as transformam? Quantas hipóteses podem surgir e com relação a que aspectos da escrita? Funções sociais? Configurações? Dimensão sim-

bólica? Mecanismos? Metalinguagem? Além disso, de quantos recursos as crianças lançam mão? Quantos esquemas elas desenvolvem em interação não só com a escrita, mas com os "outros" que usam, veiculam e "ensinam" a escrita?

Minha preocupação com estas questões decorre das observações e do trabalho com crianças de pré à 4ª série primária, sobretudo com as crianças da 1ª série, nas mais diversas situações de sala de aula. Meu trabalho pedagógico consistia, mais especificamente, em encorajar as crianças a lerem e escreverem com base nos conhecimentos que elas (achavam que) tinham, e encorajar e argumentar com as professoras e as estagiárias a favor do encorajamento da leitura e escritura das crianças, analisando com elas os dados e os fatos, as produções e as relações nas salas de aula . . . Além disso, levando em conta que a propaganda e os meios de comunicação de massa constituem novos instrumentos que alteram as estruturas e as relações psicossociais dos homens, surgia a indagação: como a criação de todos esses novos instrumentos e a elaboração de novas técnicas vão interferindo e transformando os processos de apreensão e aprendizagem da leitura e escrita nas crianças? No contexto da indústria cultural, a escrita adquire um aspecto predominantemente icônico e se confunde com outras formas de representação: ao caráter de *simbolização mediada* da escrita se sobrepõe o caráter de *representação imediata*. O que ocorre, então, nesse contexto, é que os signos escritos, imersos que estão num complexo conjunto significante, simbolizam diretamente, remetendo as crianças à apreensão do significado, sem que elas necessariamente se deem conta do caráter "mediador" da escrita e do caráter intermediário da fala.

Que implicações tem isso para o ensino da escrita no contexto escolar? Alguns autores hoje sugerem que, da convivência e experiência dessas situações de leitura e da apreensão das regularidades, as crianças vão, aos poucos, destacando, descolando traços ou características distintivas da escrita, desenvolvendo o que se chama "leitura incidental", e aprendendo a ler sozinhas.

Mas essa "inconicidade" da escrita na industria cultural também quebra, rompe com alguns aspectos tradicionais da escrita: linearidade, direcionalidade, continuidade, etc., tidos como estáveis ou imutáveis (sobretudo no contexto acadêmico). E o que vemos hoje, no ambiente urbano, é a fragmentação, a variedade, a pluraridade, a polissemia . . .

O que é então "regular"? Ou seja, o que as crianças percebem como "regular"? Para o que elas atentam? Quem mostra ou aponta regularidades para elas? E nesses fragmentos e nessas regularidades, o que se faz relevante? Como ? Em que situações? Por quê?

Diante de uma fotografia de uma lata de Leite Moça, por exemplo, as

crianças apontam a figura da moça, ou o nome Moça, dizendo que é "leite" ou "leite moça".

Diante do rótulo do açúcar União, onde União é escrito perpendicularmente e em vermelho, as crianças "lêem" açúcar e apontam a escrita da "marca" União.

O logotipo da Coca-Cola recortado de um copo vermelho em forma retangular é "lido" ou interpretado pelas crianças como:

- Coca-cola
- Guaraná, Taí ou Fanta
- Colgate
- Chokito

Em uma cartela escrito AU-0123, as crianças vêem:

- uma placa de carro
- arroz
- água
- avião
- números
- letras
- Uemura

Diante de uma cartela com o escrito OMENINOCOMEBALA, as crianças dizem:

- é um monte de letras
- pipoca
- jabuti
- "omen ia no . . "
- o menino come bala

Em O bebê zzzz leite as crianças vêem:

- O = C de "certo" que a tia dá
- bebê = e r e r
- zzzz = zaza
- leite = lata
- o bebê bebe leite

O que isso indica?

- Que as crianças desenvolvem e usam uma variedade de modos e recursos para interpretar e fazer sentido da escrita (adivinhação, reconhecimento, nomeação, associação, decodificação, predição, leitura . . .).
- Que o que elas vêem ou percebem como relevante ou significativo não é sempre a mesma coisa , e não é a mesma coisa para todos,

ou seja, elas se baseiam em diferentes indicadores, em diferentes momentos.

- Que os "recortes" que as crianças fazem dependem das informações e conhecimentos adquiridos e elaborados; dependem das suas experiências, da sua história de vida.
- Que as interpretações ou leituras que as crianças fazem dependem do contexto das situações; dependem das funções e dos usos que elas fazem da escrita; depedem dos seus esquemas interpretativos.

Assim, enquanto Ferreiro fala em "identidade" e "similitude" e procura as semelhanças indicando um "paralelismo entre a história cultural e a psicogênese", coerente com o presuposto epistemológico lingüístico piagetiano, impoe-se para mim, neste trabalho, a necessidade de evidenciar e compreender precisamente as *diferenças* assumindo que as constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa constante reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente socio-cultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social.

Isso nos remete a uma análise das inúmeras condições e situações de leitura e escritura que se diversificam contextualmente e se modificam constantemente. Quando digo "se diversificam contextualmente" penso nas várias funções e formas de realização da escrita. Quando digo "se modificam constantemente", penso no dinâmico processo de conceitualização de experiências; penso no processo de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação; penso no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos. Penso, portanto, na escrita como uma forma de *representação em transformação*. Nesse sentido, então, é Vygotsky quem nos fornece os pressupostos e indica alternativas para a consideração da questão.

Vygotsky considera que os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórica e cultural. E diz:

> Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal (. . .) e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução da atividade psicológica através de signos (Vygotsky, 1978:57).

Os signos – gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática,

etc. – constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados. Nesse processo, "a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico" (Vygotsky, 1975:51). De acordo com essa perspectiva, então, não se falaria apenas numa "subjetividade constituidora" do conhecimento (no sentido piagetiano), mas se falaria também e sobretudo numa *intersubjetividade constitutiva*, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico.

Do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, então, a colocação da questão muda fundamentalmente: a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Mas, há mais de cinqüenta anos atrás, Vygotsky perguntava: "por que razão a escrita é tão difícil para as crianças que, em certos períodos, há uma defasagem de seis ou oito anos entre as suas idades lingüísticas escrita e falada?" A falta de sonoridade e entonação, a necessidade de substituir palavras por imagens de palavras, a necessidade de recriação e representação da situação, o interlocutor ausente, imaginário, constituem circunstâncias que tomam a escrita mais difícil (Vygotsky, 1975:98).

Quando Vygotsky se refere à defasagem, ele está considerando que a escrita, como um simbolismo de segunda ordem que tem a mediação da fala, apresenta dificuldades óbvias para as crianças, como uma forma de representação convencional. Só aos poucos o elo intermediário (que é a linguagem falada) vai desaparecendo, até que se torna possível a apreensão simbólica direta e imediatamente através dos signos escritos.

Para evidenciar a apreensão do caráter simbólico da escrita pelas crianças, Luria (1983) desenvolveu, em 1928, um estudo que consistia basicamente na apresentação de algumas tarefas-problemas para crianças entre quatro e nove anos de idade, de modo a suscitar a resolução de problemas que implicavam a utilização de marcas, sinais ou registros escritos como auxílio à memória. Nesse estudo Luria conclui que, no processo de aquisição da escrita, as crianças pré-escolares passam por uma série de tentativas, invenções e estágios, antes mesmo da instrução formal, e nisso consiste a pré-história da sua escrita. Mas Luria constata também que, inicialmente, as crianças assimilam a experiência escolar apenas externamente, "sem entenderem ainda o sentido e o mecanismo de utilização das marcas simbólicas" (Luria, 1983).

Mas, nesse caso, a questão que se levanta é: como se dá essa assimilação sem entendimento, sem sentido e sem função? Não será isso também uma decorrência, um efeito, um resultado das condições escolares?

É interessante notar que enquanto Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Palácio (1982) falam em "conflito cognitivo" no esforço de compreensão entre a dimensão sonora e a extenção gráfica, isto é, na compreensão do mecanismo da escrita, Vygotsky (1978) e Luria (1980) falam em "defasagem" na apreensão do caráter simbólico. A diferença de enfoque na consideração da questão obviamente se relaciona às questões epistemológicas e lingüísticas mais profundas.

Analisando as posições teóricas e observando as situações práticas, podemos chegar à conclusão de que tanto o "conflito cognitivo" como a "defasagem" implicam um *espaço de elaboração* que se situa entre o ensinar e o aprender a escrita como forma de linguagem. Espaço este que delinearia a própria relação de ensino e constituiria (marcaria, caracterizaria) a dimensão pedagógica. É justamente nesse espaço de elaboração que surgem as grandes controvérsias, os grandes dilemas pedagógicos.

As concepções da relação pensamento/linguagem em cada um dos esquemas teóricos vão resultar, também, em diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da "internalização das formas culturais de comportamento" (papéis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como "regulador" na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de "zona potencial de desenvolvimento", afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação.

Este "confronto" pedagógico-epistemológico traz, novamente, de volta, a discussão: que papéis, que funções, que posições os indíviduos – adultos ou crianças – assumem na relação de ensino, dentro da escola? Por quê? Para quê?

Diante disso, a questão pedagógica da alfabetização merece ser analisada não apenas em relação ao processo de construção individual do conhecimento, proposto por Piaget e Ferreiro, mas precisa ser situada levando-se em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais apontados por Vygotsky. Ganha força aqui o caráter intersubjetivo dessa construção, no jogo das representações sociais e políticas.

Nesse sentido, as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar. Porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita,

independentemente das relações sociais e das situações de ensino (formais ou informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem – nem pretendem resolver – o problema.

No entanto, os estudos de Ferreiro, Teberosky e Palácio, divulgados e incorporados pelas universidades e pelas redes de ensino, têm sido adequados e adaptados à realidade educacional brasileira sem, necessariamente, transformá-la. Assim sendo, o conceito maturacionista de "prontidão" e o conceito de "carente cultural", da educação compensatória, passam a ser substituídos por conceitos de uma avaliação "cognitiva" (incontestável porque "psicológica", "cientifica"). Ouve-se então: "Essa criança é pré-silábica!" "Quantos silábicos você tem na sua classe?" Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não-aprendizagem, pela não-compreensão.

Mas de fato, na maioria das vezes, as situações de ensino produzem a incompreensão e criam, no contexto escolar, as condições "ideais" e absolutamente favoráveis à "assimilação externa", sem função e sem sentido, apontada por Luria, e mesmo provocam a "defasagem" entre linguagem oral e escrita, mensionada por Vygotsky. Tomemos um exemplo:

> A professora escreve na lousa:
> "A mamãe afia a faca"
> e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.
> Um adulto pergunta à criança:
> – Quem que é a mamãe?
> – É a minha mãe, né?
> – E o que que é "afia"?
> A criança hesita, pensa e responde:
> – Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá, minha *fia*.
> A professora, desconcertada, intervém:
> – Não, afia é amola a faca!"
> (Mas amola também tem, por sua vez, pelo menos três possibilidades de interpretação: a mola, amola = afia, amola = chateia).

Tentando, analisar a situação, podemos ver que a criança tem (entre outras coisas), como um "objeto de conhecimento", a palavra "afia", da qual espera-se que ela elabore um conceito adequado. Mas levanta-se aqui, no mínimo, uma polêmica lingüística, semântica, psicológica, social. Se consideramos, como Piaget (que assume a concepção saussureana de língua como um sistema), que existem "conceitos verdadeiros" que a criança precisa assimilar e adquirir, somos logicamente obrigados a admitir e constatar a inadequação da criança. Em termos cognitivos, então, o conflito não diz respeito apenas à questão das correspondências gráfico-sonoras, do mecanismo, da ortografia e da segmentação da escrita, mas diz respeito à estruturação e conceituação da palavra no contexto da frase (ressalte-se que

não há, no contexto da situação, indicadores que apóiem ou esclareçam o significado e o sentido de "afia").

No entanto, mesmo desconhecendo o significado de "afia" no contexto da frase, a criança levanta hipóteses com base no *uso* que ela faz de "afia" no seu contexto social e funcional. Evidencia-se, nesta situação, uma diferença de linguagem que revela uma diferença social. Pedagogicamente, a professora, não sabendo como trabalhar a diferença, procura escondê-la ou ignorá-la, enquanto a criança se esforça para fazer sentido do que é apresentado na escola. (A criança faz o que aprendeu a fazer na escola: trabalhar com palavras soltas, isoladas, sem sentido).

Ora, isso nos aponta para um outro aspecto da "defasagem" que diz respeito às condições de ensino na escola: o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a "defasagem" não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino.

O que ocorre de fato, mas permanece implícito, é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem, neutralizando e ocultando as diferenças, provoca (e oculta) um conflito não meramente cognitivo, mas fundamentalmente social. O conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se "ensina" ou não se "aprende" simplesmente a "ler" e a "escrever". Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. Portanto, para além da concepção inovadora de aprendizagem como construção do conhecimento, assumida por Ferreiro & Teberosky e Ferreiro & Palácio, é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social.

A "inadequação" da leitura da criança poderia ter sido interpretada e discutida de várias formas, mas foi apontada pelo desconcerto da professora. E por que o desconcerto? Porque, do seu ponto de vista, há uma gramática e uma lógica, apenas uma leitura prevista e um sentido possível. As suas pressuposições com relação à linguagem, ao aprendizado da criança e ao seu próprio papel dentro da escola a impedem de considerar a possibilidade de outras leituras. O desconcerto é um indicador no contexto, na relação e, por sua vez, também é "lido" e interpretado pela criança. (Numa outra situação, fora da escola, essa mesma "leitura" da criança poderia ser tranqüilamente aceita e passaria inclusive a fazer parte do anedotário familiar).

Ora, isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos, é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do "outro" como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Se pensarmos, portanto, o "conflito cognitivo" e a "defasagem" imbricados na questão dos papéis, das funções e das interações sociais, vemos surgir no contexto das salas de aula o dilema específico da relação pedagógica: pelo que se aponta e o que se deixa de apontar; pelo que se diz e o que se deixa de dizer; pelo que se explicita e o que se deixa de explicitar; pelo que se faz e o que se deixa de fazer. Não que se deva ter "prescrições" do que se "deve fazer", mas que se tenha consciência, precisamente, do *trabalho de elaboração, de produção do conhecimento nas interações.*

Pedagogicamente, então, é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita. (Quem usa a escrita na sala de aula? Para quê? Como? Por quê?) Mas esse aspecto da análise ainda não dá conta da amplitude do problema e nos remete a outras questões.

Na leitura de "A mamãe afia a faca", a criança revela que, do seu ponto de vista, não há uma "lógica" explícita pela "gramática", mas há necessidade de articulação de um sentido. Para a criança, não existem elos sintáticos óbvios nessa leitura (em geral, a leitura e a escrita na escola não querem dizer nada mesmo), mas ela estabelece elos semânticos, pragmáticos, discursivos, com base no seu esquema interpretativo. Ou seja, a oração que a professora escolheu (copiou da cartilha) para ensinar a ler e a "fixar a letra F", foi lida e interpretada pela criança de acordo com a sua experiência de vida e de linguagem, e (aparentemente) decomposta em termos isolados – a mamãe, "a fia" (a filha), a faca. Mas nessa decomposição a criança revela precisamente a tentativa de preencher os vazios, de articular e relacionar os termos – porque ela (a mãe) diz: "Vem cá, minha filha, (traz) a faca".

É aqui que se evidencia então o que Vygotsky procura nos mostrar no último capítulo do se livro *Thougth and language*: como, por trás das palavras, existe uma gramática própria do pensamento, existe uma sintaxe dos sentidos das palavras. Essa gramática, essa sintaxe, tem origem nas formas sociais de interação verbal, mas é permeada por uma realidade psicológica, individual. (Em que medida sintaxe e sentido coincidem? Ou em que medida há correspondência entre organização gramatical e realidade psicológia? São questões que nos remetem a outros campos de investigação.)

Assim sendo, sentidos completamente diferentes podem estar ocultos numa estrutura gramatical, e mesmo um enunciado considerado "errado" do ponto de vista sintático pode ter encanto e valor estético (Vygotsky, 1975:127).

Abre-se então a dimensão do lúdico, do imaginário, do poético, que, além da lógica e da gramática, fazem parte do esquema interpretativo das crianças. O pensamento não é só lógico, a fala nem sempre é racional, "gramatical". O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do "discurso interior", da "dialogia interna" das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do "outro" nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação "lógica" em termos de níveis de hipóteses, a questão da "discursividade", a dimensão discursiva dos "textos" infantis ganham lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da "interdiscursividade" [2] no processo de alfabetização.

Poderíamos, então, analisar o processo de aquisição da escrita nas crianças sob diferentes pontos de vista:

1. Um ponto de vista seria o da "carência" ou da "incompetência", quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis. A essa concepção da língua, em geral, está associada uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita). Desse ponto de vista, as crianças são consideradas "passivas" no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças "aprenderem" (gravarem) errado. Nesse caso, ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo "correto", "adulto", "final" de escrita (como se isso existisse).

2. Um outro ponto de vista (que se contrapõe ao primeiro) seria o da construção individual do conhecimento, que considera a escrita como um objeto de conhecimento, que analisa o "conflito cognitivo" no processo de aprendizagem e vê o erro como fundamentalmente construtivo no processo. Leva em conta as tentativas e as hipóteses infantis relativas à escrita como representação da fala (relação dimensão sonora/extensão gráfica), analisando a escrita inicial em

2. Termo "emprestado" de Dominique Maingueneau in *Genéses du discours*, onde o autor procura analisar o movimento das formações e transformações discursivas de um ponto de vista sócio-histórico-cultural, considerando como fundamento da discursividade a relação com o outro.

termos de níveis de desenvolvimento. As implicações pedagógicas desse ponto de vista começam, agora, a se esboçar, a partir do trabalho de Ferreiro, Teberosky & Palácio. Contudo, ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro & Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões. O conflito cognitivo apontado por Ferreiro não pode, sem dúvida alguma, ser ignorado. Mas o que também deve ser levado em consideração é que, entremeados nessa questão, estão os aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da metalinguagem, além do conflito social mencionado anteriormente.

3. Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?