

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM LUGAR PARA A SUBJETIVIDADE

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh*

Resumo: Este artigo é uma revisão de trabalhos que se inserem na perspectiva interacionista em aquisição de linguagem, com o objetivo de mostrar em que esse campo teórico pode auxiliar numa reflexão sobre a relação entre a criança e a escrita e, conseqüentemente, sobre o ensino de língua materna, especialmente nos anos iniciais de escolarização.

Palavras-chave: Interacionismo. Interpretação. Escrita. Funcionamento lingüístico-discursivo.

Abstract: This paper is a revision of interactionist works in Language Acquisition. It aims to show that researches in the field of interactionism may offer a reflection on the relation between children and writing, and consequently, on the teaching of the first language, especially during the first school years.

Keywords: Interactionism. Interpretation. Linguistic-discursive functioning.

Introdução

A Aquisição de Linguagem não é necessariamente uma área aplicada, porém o compromisso com as questões que envolvem, na escola, a relação da criança com a linguagem de maneira geral, e especialmente com a escrita, tem motivado, ainda que às vezes indiretamente, vários trabalhos de pesquisadores que assumem a perspectiva interacionista em aquisição de linguagem¹.

Na abordagem enfocada neste texto, o interacionismo em aquisição da linguagem tem em Cláudia Lemos sua principal representante. Embora receba esse rótulo nada exclusivo², nessa perspectiva o conceito de interação possui uma acepção bem específica: trata-se da interação entre criança e adulto, o outro, este tomado como sede do funcionamento da língua constituída.

¹ Conferir Bosco (2002 e 2005), Calil (1995), Campos (2005), De Lemos (1998), Mídina (2004), Mota (1995), Oliveira (1988) e Saleh (2000), entre outros.

² Além da perspectiva desenvolvida por De Lemos, podem-se distinguir três outras que recebem essa denominação: interacionismo piagetiano, interacionismo funcional ou comunicativo e sociointeracionismo. Para uma caracterização dessas vertentes, assim como de outras visões sobre o processo de aquisição da linguagem oral, remeto o leitor para Scarpa (2001).

* Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Nesse caso, a aquisição é determinada pela própria dimensão linguageira da interação. Entende-se que o adulto é portador de um funcionamento lingüístico-discursivo-textual – e não apenas de um sistema gramatical – a partir do qual ele significa, interpreta a criança e, assim, a insere nesse funcionamento, garantindo a ela a condição de sujeito (PEREIRA DE CASTRO, 1997 e 1998). Nessa proposta busca-se, pois, a explicação para a mudança, implicada na noção de aquisição, nos efeitos do funcionamento lingüístico-discursivo sobre a criança. Ou seja, é o efeito da fala/escrita do adulto sobre a criança que promove a mudança.

Diante disso, neste texto faço uma revisão desse campo teórico com o objetivo de mostrar em que ele pode auxiliar numa reflexão sobre a relação entre a criança e a escrita e, conseqüentemente, sobre o “ensino” de língua materna, especialmente nos anos iniciais de escolarização.

Não me proponho, porém, a apresentar certezas, mesmo porque acredito que em termos de linguagem isso não existe. Espero apenas levar o leitor a pensar sobre certos conceitos – desenvolvimento, representação (da oralidade pela escrita), transmissão (ensino-aprendizagem) – que podem parecer intocáveis ou inquestionáveis, tamanha a sua sedimentação no círculo/discurso pedagógico. Por isso, mesmo correndo o risco de reducionismo em função da brevidade, procurarei apresentar alguns elementos que podem abrir caminho para uma reflexão sobre conceitos subjacentes ao ensino institucionalizado de língua materna.

Assim, espero que o leitor possa (re)pensar sobre

- a natureza da relação da oralidade e da escrita e, conseqüentemente, sobre o papel de ambas no “ensino” da escrita;
- a noção de interação e, conseqüentemente, sobre o papel do professor e do próprio aluno na aquisição da escrita;
- a noção de desenvolvimento e, portanto, sobre a postura do professor em relação tanto ao chamado ‘erro’ como ao considerado acerto.

Inicialmente tecerei algumas considerações sobre a relação entre oralidade e escrita.

1 Transparência vs. opacidade: o conceito de representação

Entre alfabetizadores, mas não só entre eles, é comum a crença, mui-

tas vezes implícita, de que a escrita é representação da fala. Assim, bastaria à criança relacionar os elementos da escrita com os da fala para que seu processo de alfabetização fosse (considerado) bem sucedido. Essa visão alia-se a outra, que é a concepção de língua como um mecanismo parcelável, passível de ser segmentada e ensinada das unidades mais “básicas” para as mais “complexas”. Com isso, confunde-se um procedimento teórico e descritivo, concebido para a língua constituída, ou seja, para a língua do adulto, com um caminho para levar a criança ao domínio da escrita. Não se pode, além disso, esquecer o aspecto prescritivo, já que a língua aí pressuposta é aquela descrita segundo as regras consideradas do bom uso. Assim, parte-se dos sons e dos sinais gráficos correspondentes, passando em seguida para a sílaba, a palavra, a frase. Sem esquecer, é claro, a rígida hierarquização das dificuldades: sons representados por uma única letra, sílabas, palavras e tipos frasais mais fáceis ou básicos primeiro.

A idéia de hierarquização das dificuldades traz subjacente a noção de desenvolvimento, ou seja, acredita-se que a língua escrita é um objeto de conhecimento e seu domínio supõe a superação de estágios que incidem sobre seus subsistemas - fonológico,³ morfológico, sintático e semântico – até chegar ao controle de todo o sistema .

Nesse caso, a criança é tomada como alguém que se posiciona a respeito da língua, ou seja, como alguém que paulatinamente vai dominando a língua. O interacionismo, ao contrário, defende que a aquisição da linguagem, oral e/ou escrita, é um processo de subjetivação pela linguagem. Isso significa que não é a criança que se põe frente à língua, mas é esta que a captura, que a faz sujeito, submetendo-a ao seu funcionamento. Afinal, o adulto, que também está sob o efeito do funcionamento da língua, atribui à criança o estatuto de falante muito antes de ela falar. De fato, os episódios de interação mãe-criança (DE LEMOS, 2001, entre outros) mostram que, muito antes disso, a criança inicia o seu percurso pela linguagem. Com efeito, a mãe reconhece o bebê como um semelhante seu, ou seja, como um ser de linguagem. Conforme a autora, a mãe interpreta, significa a criança a partir desse lugar que conferiu

³ Vale a pena citar o comentário de De Lemos (2001) a respeito da aquisição da linguagem oral: “Para os estudiosos da Aquisição de Linguagem que tratam a fala da criança como evidência de conhecimento, a separação e ordenação/hierarquização de componentes é um imperativo. Em outras palavras, delas não podem escapar, dado que é assim que a Linguística lhes oferece o conhecimento lingüístico. De fato, embora ninguém tenha chegado a propor que a aquisição da fonologia preceda a da sintaxe e a da semântica, separação e ordenação têm servido a tentativas de definir estados/estágios de conhecimento” (DE LEMOS, 2001, p. 24).

a ela, o que significa *atribuir-lhe* intenções, sentido e referência⁴. Essa interpretação traduz-se em enunciados que funcionam como textos. Estes, por sua vez, remetem a discursos em que a mãe também foi/está/ significada.

Para o interacionismo, a relação da criança com a linguagem supõe sempre a presença do outro e da língua. O outro como aquele que interpreta a criança; a língua como o que permite essa interpretação. Assim, para dar conta da mudança da fala infantil é preciso considerar não só a fala da criança (e sua história), mas ver como essa fala se relaciona com a fala do adulto e com a própria língua. São os efeitos da fala do adulto sobre a fala da criança que a levam adiante na linguagem e fazem com que o seu percurso nesta seja único. (Cf. Pereira de Castro, 1998).

Na verdade, como diz De Lemos, trata-se dos três pólos da *estrutura* em que se move a criança. A noção de estrutura, nesse caso, supõe um movimento simultâneo de seus elementos, ou seja, a criança, a língua e o outro (o adulto), de forma que o papel de cada um seja definido em função dos demais. Por isso, na estrutura em que se move a criança, jamais o outro e a língua vão estar ausentes. Isso significa dizer que, mesmo quando a fala/escrita da criança parece não mais depender da fala/escrita do outro, esta está lá fazendo efeito de alguma forma; mesmo quando a criança parece já dominar a língua, sua fala/escrita vai estar sujeita a falhas, a lapsos. Essa condição nunca se esgota, o que significa que estamos, todos nós, sujeitos a ela.

Dessa forma, conceber o processo de aquisição a partir da noção de estrutura tal como brevemente exposta acima implica pôr em xeque a noção de desenvolvimento. O leitor deve então estar se perguntando: mas a linguagem da criança não evolui, não muda? Então não há aquisição? Como é que a fala/escrita da criança deixa de ser infantil para ser adulta?

Para o interacionismo, há, sim, mudança na relação da criança com a língua. Porém, essa mudança não se explica em termos de superação de fases – como é o caso para as propostas teóricas calcadas na noção de desenvolvimento⁵ – mas de *predominância* de um dos três elementos da estrutura, isto é, da criança, da língua e do outro. Assim, o processo de aquisição evolui no

⁴ Para Benveniste, a frase, por ser uma unidade do discurso, tem sentido e referência. A frase toca, portanto, o 'mundo dos objetos' (BENVENISTE *apud* DE LEMOS, 2001, p. 26), ou, nas palavras de De Lemos, "o que é exterior à língua" (op. cit., p. 26).

⁵ Na verdade, *aquisição* necessariamente implica *mudança*. Em relação a isso, as teorias, incluindo obviamente as de cunho gerativista, não divergem. A divergência encontra-se naquilo que se entende como mudança e na forma como ela se dá.

sentido de predomínio do sujeito, o que se manifesta pela *aparência* de crescente controle da língua pela criança, mas o sujeito continua se definindo pela relação dos três elementos, permanecendo, portanto, o movimento do outro e da língua, embora com efeitos menos visíveis na fala/escrita da criança.

A abordagem centrada na hierarquização de dificuldades expõe um problema: a idéia de que se pode ensinar a escrita fora de seu funcionamento real, que é o texto. Assim, língua e texto aparecem dissociados no processo de ensino da escrita, problema que se estende ao segundo momento do processo, quando a tarefa é realizada sob a rubrica de Língua Portuguesa, denominação que não deixa de ser indicativa da concepção de língua e escrita que prevalece na escola, apesar de tantas orientações em contrário, tanto de pesquisadores como dos documentos oficiais de ensino. Neste caso, considera-se que a primeira etapa – o domínio das relações entre letras e sons e sua combinação em palavras e sentenças – já foi vencida. O aluno encontra-se, então, em condições de aprimorar a escrita, mas a abordagem, ao invés de centrar-se no funcionamento do texto escrito, ainda centra-se nas regras do “bom” uso da língua, ou seja, nas regras prescritas pela gramática tradicional. Não estou com isso sugerindo a suspensão do ensino da norma na escola – embora acredite que a insistência nela deva se dar em momento mais tardio desse processo – mas ressaltando que ensinar a escrever texto é uma coisa e ensinar norma é outra, embora os dois aspectos possam ser complementares no ensino da escrita ou, melhor dizendo, do texto escrito.

No entanto, acredito que, mesmo que na prática muitos professores – e aqui me refiro não só aos alfabetizadores – ainda não tenham conseguido ter claro o papel da leitura para o ensino da escrita⁶, nenhum deles nega a importância dessa atividade para a escrita de bons textos. Isso significa que de alguma forma há o reconhecimento de que há algo do funcionamento da escrita que deve ser buscado no próprio texto escrito. Quando, porém, a questão é iniciar as crianças no mundo das letras, é difícil para muitos profissionais pensarem que a criança pode chegar ao funcionamento da escrita por meio de “verdadeiros” textos, ou seja, de textos que não foram forjados para alfabetizar.

A idéia que prevalece pode ser traduzida por um comentário de uma aluna de licenciatura que é alfabetizadora. Ele é reproduzido aqui de forma aproximada: *precisamos começar de alguma coisa, então começamos do que*

⁶ Na alfabetização isso se traduz, por exemplo, na crença de muitos professores de que as crianças não lêem e que, portanto, cabe ao professor fazê-lo para a criança. Ou seja, seria preciso a criança estar alfabetizada para poder realizar essa tarefa.

é mais fácil para a criança, que é a letra, a relação entre letra e som, etc. Ou seja, trata-se da defesa do chamado método sintético, segundo o qual, para ensinar a ler e escrever deve-se partir das unidades menores que a palavra, ou seja, da parte para o todo. Assim, inicia-se com as letras, na seqüência trabalham-se as sílabas, até chegar à palavra.

Observemos que o percurso inverso, ou seja, partir de palavras ou frases significativas para levar a criança a chegar às unidades menores (sílabas, letras) – o chamado método analítico – baseia-se nos mesmos pressupostos a que nos referimos acima. Isto é, também essa perspectiva assume que a escrita é representação da fala e que a língua é parcelável, uma vez que considera que o processo de aprendizagem da escrita parte da aquisição de elementos isolados que vão se juntando aos poucos. Além disso, ou melhor dizendo, por isso mesmo, o texto deixa de ser tomado enquanto tal para ser reduzido a fornecedor de unidades que, se por um lado, lhe são constitutivas, por outro, estão longe de abarcar o que faz de um conjunto de unidades lingüísticas um texto.⁷

Uma tese de doutorado (MOTA, 1995), referência obrigatória para estudos sobre a escrita na abordagem interacionista, mostra, com muita propriedade, que a relação da criança com a escrita pode ser bem diferente dessa visão. A autora parte dessa abordagem e faz uma imersão de crianças, não alfabetizadas, no universo da escrita. Para isso selecionou diferentes tipos de textos – bilhetes, poesias, letras de música de folclore, jornal, etc. – com o objetivo de inseri-las no funcionamento da escrita. A história dos textos das crianças, muitos dos quais foram reproduzidos pela autora no referido trabalho, mostra que essa inserção é realmente possível.

Vejamos alguns dados extraídos de Mota. Em (1), nos deparamos com uma seqüência que inicia o texto toda escrita ortograficamente. A seguir, aquilo que começa com uma escrita ortográfica, aparentemente repetindo parcialmente o trecho anterior, de repente descola-se da escrita do adulto e desliza para uma escrita cujas relações entre significantes são completamente inusitadas.

⁷ Neste ponto não posso deixar de fazer referência ao artigo “Sobre o que faz texto: uma leitura de “Cohesion in English””, de M. T. Lemos.

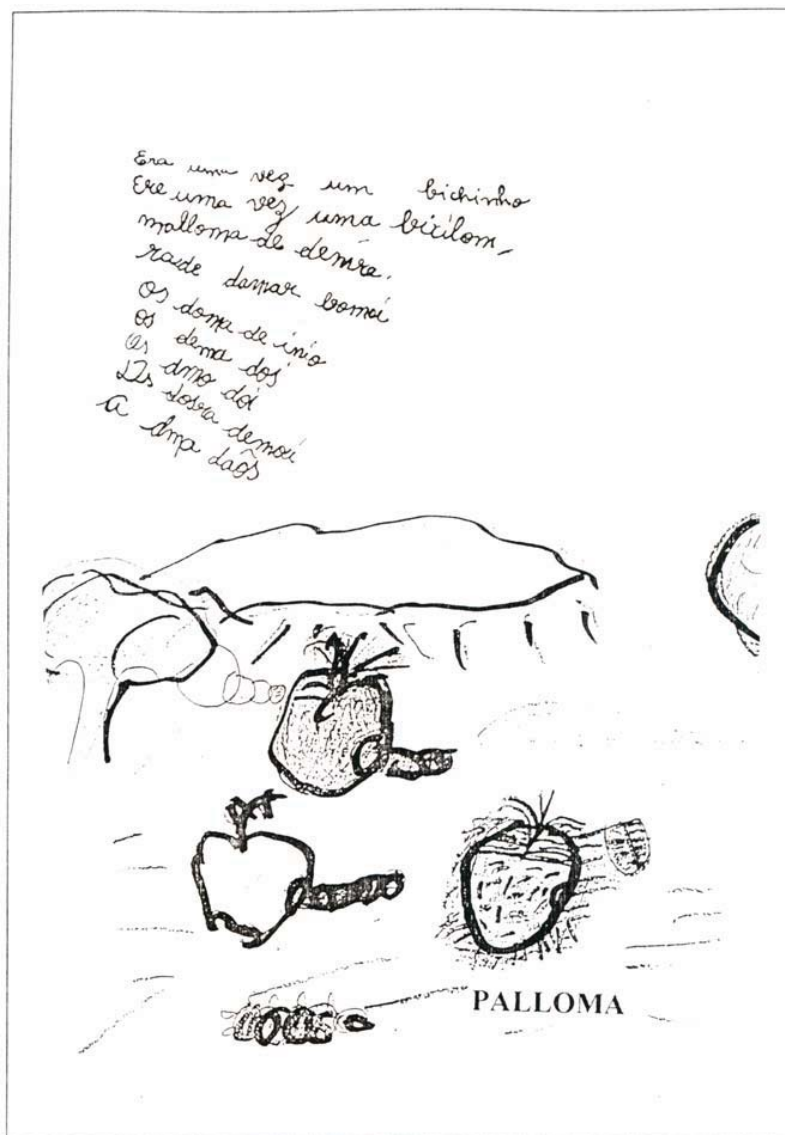


Figura 1

(MOTA, 1995, p. 142)

Ou seja, assim como na aquisição da oralidade, nessa escrita inicial *prevalece* a incorporação de fragmentos dos textos ‘lidos’ – letras, blocos de letras, etc. – os quais, a partir de suas relações com os discursos orais e escritos – outro – “vão entrando em novas relações, o que possibilita deslocamentos das

unidades no interior de seus textos” (MOTA, 1995, p.141). As combinações gráficas daí resultantes apresentam-se “como que em *sintagmas* com *ares* de frases”, assemelhando-se visualmente àquelas dos textos do escritor maduro.⁸ O texto da figura abaixo também traz em sua abertura um bloco cristalizado, mas logo o efeito de estabilidade se esvai.

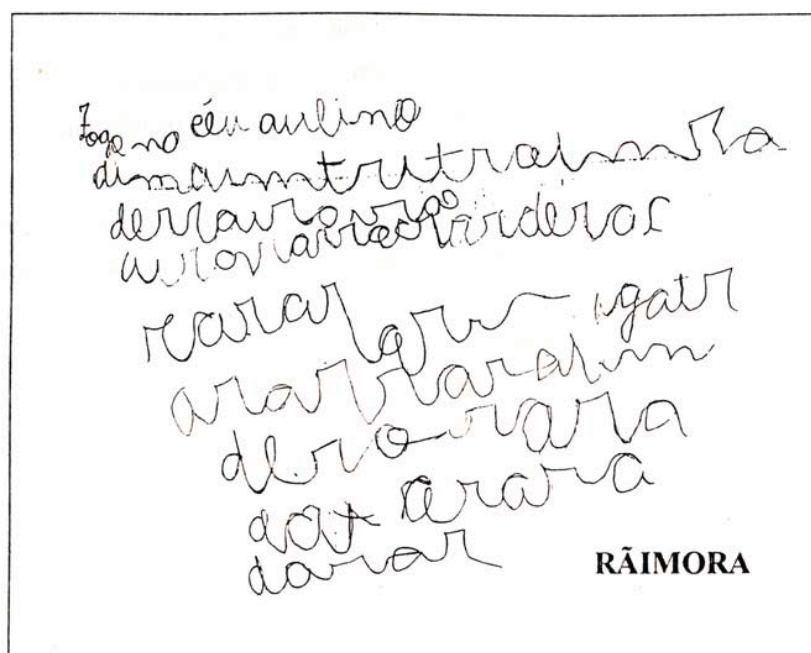


Figura 2

(MOTA, 2005, p. 145)

Nele, articulam-se, de forma variada, as letras do nome da menina: Răimora Rodrigues de Alcântara. Porém, como se pode ler em Mota, Răimora havia aprendido a escrevê-lo há poucos dias e ainda o fazia com dificuldade e nem sempre com todas as letras, o que leva a autora a afirmar que a presença desses significantes, fornecidos pela professora, na escrita da menina não resulta de uma análise que a criança faz do seu nome. Mota mostra, a partir da análise de outros textos de Răimora, que esses significantes, a – l – r – c – o – d – s – e – m – t – u, marcaram, “de modo especial, o acesso dessa criança à escrita.”⁹ (op. cit., p.144).

⁸ Escritor simplesmente no sentido de “aquele que escreve”.

⁹ Para uma discussão sobre a possibilidade de se tomar o nome da criança como um texto, conferir Bosco (2005).

Os textos apresentados são de um período em que a criança “lia”, mas essa leitura não resultava de uma relação entre o gráfico e a oralidade. No entanto, significantes de textos lidos reiteradas vezes em sala de aula entram no texto da criança e ressignificam sua escrita, uma vez que, ao se introduzirem entre as letras do nome da criança, colocam-nas em novas relações. Os textos-matriz não apenas propiciam à criança um maior número de letras, como também “a sua interpretação e ressignificação mútua, pela relação de semelhança e dessemelhança que o possibilitam” (MOTA, 1995, p. 147). Observe o leitor que, em Figura 3, a partir da quinta linha não entram novas letras, apenas aquelas já introduzidas combinam-se de forma variada.

Tomado dessa maneira, o texto escrito do adulto, enquanto realização da língua dita constituída – digo *dita* constituída porque a idéia de completude relacionada à língua no adulto é uma idealização – funciona como o outro da criança no processo de aquisição. Com isso pretende-se dizer que o outro não é entendido como o ser empírico com o qual a criança interage, mas como a língua em funcionamento. Esta, com sua lógica própria, promove tanto aproximações como deslocamentos, resultando em composições que, embora inusitadas, não deixam de produzir efeito sobre a criança. Além disso, essa escrita revela um certo semblante, algo de familiar, o que possibilita ao adulto uma certa interpretação, necessária para a criança avançar na sua relação com linguagem (PEREIRA DE CASTRO, 1998), seja ela oral ou escrita.

Dessa forma, como é possível conferir no conjunto do trabalho de Mota (1995), do qual só fiz aqui uma apresentação breve e parcial, a criança chega à pauta gráfica, à relação letra e som, à constituição de enunciados, textos etc. pelo próprio funcionamento da linguagem e não pelo estabelecimento de uma relação de fonetização entre letra e som.¹⁰ Isso não quer dizer que a oralidade está ausente desse processo. Pelo contrário, como sustenta Bosco (2002), em trabalho que discute as relações entre o desenho e a infância da letra, através da oralidade o adulto, o professor interpreta e sanciona o que a criança escreveu como texto. Baseando-se em Mota (op. cit.), a autora afirma que “os efeitos da linguagem sobre a linguagem, dos textos orais e escritos sobre os textos da criança são, pois, da ordem da interpretação e, por isso, não ensinam, mas colocam a criança na escrita”. (BOSCO, 2002).

¹⁰ Conferir também Bosco (2005).

Mais que isso, numa sociedade letrada como a nossa, as cadeias textuais da oralidade atravessam a escrita e vice-versa o tempo todo, pois, como defende Mota (1995), trata-se de uma coexistência das duas formas de funcionamento da linguagem: quando uma prevalece, a outra é recalçada, mas esta não deixa de produzir efeitos naquela.

Porém, como diz De Lemos (1998), uma vez transformados pela escrita em alguém que lê/escreve, não é possível deixar de estar sob o efeito dessa forma de realização da linguagem, nem mesmo imaginar como é a relação de alguém que não lê e não escreve com esses sinais gráficos. Por isso, continua a autora, é impossível recuperar a opacidade com que esses sinais se apresentam para quem não lê e, portanto, tende-se a acreditar que, para tornar a escrita transparente, basta apresentar ou expor a quem não sabe ler as relações entre letras e sons, seja através de sílabas, de palavras ou mesmo de textos.

2 Transmissão vs. mediação: uma questão de ensino-aprendizagem?

Costuma-se acreditar que aquisição e aprendizagem são dois processos distintos. Enquanto o primeiro seria um processo natural, espontâneo, o segundo dependeria de uma intervenção planejada, com base em métodos específicos. Assim, o professor assume o papel de um transmissor de conteúdos pré-selecionados e organizados.¹¹

Cláudia Lemos, no texto acima citado, argumenta que, se a escola tem como objetivo o *ensino* da escrita, isso mostra que, apesar dos métodos tradicionais de alfabetização apostarem na relação direta entre oralidade e escrita, eles pressupõem uma descontinuidade entre essas duas formas de realização da linguagem. Nessa oportunidade ela formula uma questão das mais relevantes. Se não há uma continuidade “natural” (as aspas são da autora) entre oralidade e escrita, o que então é transmitido? Como é essa transmissão?

O trabalho realizado por Mota e outros de inspiração interacionista, cujo objeto é a escrita infantil (BOSCO, 2002 e 2005; CAMPOS, 2005; MIDENA, 2004; SALEH, 2000 e 2005), permitem indagar sobre o alcance do conceito de ensino-aprendizagem, no que se refere à questão da escrita. Com efeito, se - como vimos acima - é através da interação com a língua em

¹¹ Observe que no caso das propostas *inspiradas* no construtivismo de Emília Ferreiro o professor assumiria a função de *organizar e orientar* o processo de aprendizagem, já que, para esta perspectiva, o cerne do processo se dá na criança. Voltarei a esse aspecto.

funcionamento, seja através da fala do adulto ou de textos escritos, que se dá a aquisição, qual seria o papel do professor nesse processo? Não parece ser o de transmissor. Primeiro, porque não há algo a transmitir, já que a língua, por não ser transparente¹², não se presta a tal fim. Segundo, porque o estatuto do professor é o de sede do funcionamento lingüístico-discursivo e, enquanto tal, sua posição não é de transmitir nem mesmo de facilitar o acesso da criança à linguagem escrita, mas de interpretar a escrita infantil.

Mas o que significa interpretar a escrita infantil? Que papel tem essa interpretação e, portanto, o outro, na relação da criança com a linguagem?

É preciso voltar a essa noção, apenas levemente tocada em alguns pontos anteriores desta discussão (cf. parágrafos). Não se pode esquecer que, como dito acima, o adulto, o professor – por meio da oralidade – interpreta e sanciona o que a criança escreveu como texto (BOSCO, 2002). Porém, deve-se pensar esse papel antes mesmo de a criança realizar os seus primeiros traçados, já que em comunidades letradas, muito antes disso, a escrita é significada para a criança (através da oralidade). Por isso, na escola, como diz De Lemos (1998, p.28), “é preciso começar pelas práticas discursivas orais em que o texto escrito é significado, passando a fazer sentido para a criança”.

Os dados de escrita apresentados, bem como os estudos de Bosco (2002, 2005, entre outros) mostram que até mesmo os aspectos gráficos dos textos e de seus elementos ganham destaque no jogo de significantes que constitui a escrita inicial da criança, funcionando como significantes/senhais da situação discursiva instaurada pelo texto-discurso do adulto.

Assim, as práticas discursivas orais permitem à escrita fazer sentido para quem lê, permanecendo inscritas nos fragmentos de escrita que compõem o texto infantil, até mesmo se o texto se resumir ao nome da criança (BOSCO, 2005). Fragmentos de origem diversa, significados por práticas discursivas orais também diversas, combinam-se na escrita da criança, sendo dessa forma ressignificados e não meramente repetidos no texto infantil. Quando a criança “recompõe” os traçados das letras ou mesmo de uma única letra do seu nome,

¹² Segundo Milner (1987, p. 13), é sempre possível “– sem afastar-se da experiência imediata – fazer valer em toda locução uma dimensão do não idêntico: é o equívoco e tudo o que o promove, homofonia, homossemia, homografia, tudo o que suporta o duplo sentido e o dizer em meias-palavras, incessante tecido de nossas conversações”. Assim, para o autor, o que particulariza uma língua é seu modo singular de produzir equívoco: “Um modo singular de produzir equívoco, eis o que é uma língua entre outras. Assim, ela se torna coleção de lugares, todos singulares e todos heterogêneos: de qualquer lado que a considere, ela é outra para ela mesma, incessantemente heterotópica” (op. cit., p. 15).

baseando-se na escrita do adulto, não é simplesmente a semelhança do traçado que está posto em jogo ali. Junto dele, ou melhor, nele, está inscrita toda a história dos textos em que o adulto o significou para a criança, o que permite que ele funcione como texto não só para a criança como também para o adulto, embora o seu estatuto não seja o mesmo para os dois.¹³

Nesse processo é, pois, possível pensar que também os fragmentos de textos escritos entram em relação com textos orais, sendo interpretados a partir deles (MOTA, 1995). Visto dessa forma, como salienta De Lemos (1998, p.29), o processo de ressignificação incide sobre cadeias de textos e não sobre unidades como palavras, sílabas, letras e fonemas. É por isso que o interacionismo de que se fala neste texto sustenta que, em termos de aquisição, não se pode pensar as questões de língua dissociadas das questões de discurso e/ou texto (DE LEMOS, 1995 e 2001). Ou seja, as propriedades gramaticais (fonológicas, morfológicas e sintáticas) e semânticas da frase não são dissociadas das suas propriedades textuais e discursivas. Assim, a oposição gramatical entre o chamado pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo inclui necessariamente, mas não exclusivamente, o papel desses “tempos” verbais na narrativa, na medida em que o primeiro, ao contrário do segundo, faz a história avançar. Ou, dito de outra forma: embora teórica e metodologicamente se possa falar de *frase* e *enunciado* como conceitos distintos, eles devem ser tomados como duas faces de um mesmo objeto, a face interna e a externa, respectivamente (DE LEMOS, 2001).

Dessa forma, assim como na aquisição oral, o outro, seja membro da família, seja o professor, enfim, todos os que convivem com a criança - longe de transmitir conhecimento ou de ensinar, no sentido consagrado desse termo - assume o papel de intérprete. Enquanto intérprete lê para a criança, a interroga sobre o sentido do que leu, escreve para ela ler, atribui sentido ao “lido” e ao “escrito” pela criança, inserindo-a assim no movimento lingüístico-discursivo próprio da escrita (DE LEMOS, 1998).

É nesse sentido que se pode pensar no adulto como mediador, ou seja, enquanto intérprete que permite a circulação da criança no universo de linguagem do qual ambos fazem parte. A interpretação é, assim, efeito de linguagem sobre linguagem, o que significa que “a interpretação não tem origem no adulto, mas no discurso em que ele próprio, submetido ao funcionamento lingüístico-discursivo, é significado.” (DE LEMOS, 1995, p.27)

¹³ Uma instigante discussão sobre esse aspecto pode ser encontrada na tese de doutorado **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**, de Zelma Bosco.

Adquirir a linguagem significa, pois, fazer o percurso de interpretada a intérprete, o que não significa estar em definitivo nessa última posição, haja vista, por exemplo, os lapsos, os chistes, as ambigüidades a que estamos sempre sujeitos, uma vez que essas “imperfeições”¹⁴ estão inscritas no próprio funcionamento da língua(gem).

Considerações finais

O objetivo deste texto foi apresentar ao leitor uma visão alternativa da relação da criança com a escrita. Procurou-se minimizar as especificidades da linguagem acadêmica de forma a possibilitar a circulação das idéias aqui discutidas entre não-iniciados nessa perspectiva teórica.

O foco do artigo foram, mais especificamente, alguns conceitos que balizam o ensino da escrita. Para isso, baseou-se na proposta interacionista (DE LEMOS, 1992, 1995, 2000, dentre outros), desenvolvida no campo da aquisição da linguagem. Enfatizou-se a escrita porque é a essa forma de linguagem que a escola dedica maiores esforços. Entretanto, como o leitor pôde perceber, esta reflexão se deu no seio de uma abordagem que vê a oralidade e a escrita como duas formas de um mesmo funcionamento, ou seja, do funcionamento da língua. Isso significa, portanto, que o conceito de escrita aqui pressuposto não coincide com a visão que geralmente se tem sobre o assunto, ou seja, a escrita não é entendida como uma forma secundária e dependente da oralidade, nem é atrelada às regras de bom uso da língua.

Essa abordagem permite ainda pensar sobre o papel do professor. É preciso, primeiramente, ter claro que conceber o professor como intérprete nada tem a ver com negação de planejamento e de organização de conteúdos a serem trabalhados na escola. Mas tem a ver com o reconhecimento de que professor e aluno estão submetidos ao funcionamento lingüístico-discursivo e, portanto, os conteúdos não dizem por si sós. Por isso, não basta o professor apresentá-los aos alunos da forma que ele julga mais fácil. É preciso ter em mente que a fala/escrita do adulto retorna na fala/escrita da criança “como um fragmento em que está de alguma forma inscrita a relação instaurada pelo adulto na situação discursiva em que a criança foi interpretada” (DE LEMOS, 1995, p.27). Ou seja, como dito acima, não é o adulto em si a fonte da inter-

¹⁴ Sobre o tema da imperfeição da língua, ler “A ferramenta imperfeita”, de Paul Henry.

pretação, mas o discurso no qual ele se insere e se significa. Trata-se, pois, de um movimento de/na linguagem. Isso faz toda a diferença quando se pensa no estatuto do erro e do acerto nas produções infantis.

Referências

- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 3. ed. Campinas: Pontes; UNICAMP, 1991.
- BOSCO, Z. R. *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. 282 f. Tese (Doutorado em Lingüística), IEL, Unicamp, Campinas, 2005.
- CALIL, E. *Autor(ia): (e)feito de relações inconclusas*. 240 f. Tese (Doutorado em Lingüística), IEL, Unicamp, Campinas, 1995.
- CAMPOS, C. M. *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação*. 210 f. Tese (Doutorado em Lingüística), IEL, Unicamp, Campinas, 2005.
- HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: Unicamp, 1992.
- LEMOS, M. T. *Sobre o que o “eu” diz: da subjetividade na linguagem*. Inédito.
- DE LEMOS, C. T. G. “Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio”. *Substratum*, v. 1, n. 1, p. 103-120, 1992.
- _____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-29, 1995.
- _____. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture and Psychology*, n. 6 (2), p. 169-182, 2000.
- _____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: Rojo, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.
- _____. Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. *Lingüística*, v. 13, p. 23-59, 2001.
- MIDENA, M.C.M. *O surdo e a escrita na clínica fonaudiológica*. 127 f. Tese (Doutorado em Lingüística), IEL, Unicamp, Campinas. 2004.
- MILNER, J.-C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MOTA, S. B. V. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), IEL, PUC-SP, São Paulo.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. *L.E.T.R.A.S.*, n. 14, p.125-138, 1997.

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

_____. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. (Org.), *Silêncios e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 247-257.

SALEH, P. B. O. *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação*. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística), IEL, Unicamp, Campinas, 2000.

_____. Afinal, quem narra na narrativa infantil? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. v. 1 e 2, n. 47, p. 175-69, 2005.

SCARPA, E.M. Aquisição da Linguagem. In: BENTES, A.C.; MUSSALIM, F. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

Recebido para publicação em 31 de julho de 2008

Aceito para publicação em 01 de outubro de 2008.