

## ENTRE A ESCRITA E A FALA: A LEITURA COMO ATIVIDADE DISCURSIVA ESSENCIAL

COSTALONGA, Elida M. Fiorot<sup>1</sup>

**RESUMO:** Pretende-se discutir alguns enunciados didáticos destinados a orientar professores acerca das relações entre a escrita e a fala no processo de alfabetização. Adotamos como referência Vygotski (1993), Bakhtin (1995), Foucault (2002), Eco (2000) e outros. Esta reflexão faz parte da pesquisa de doutorado realizada a partir dos discursos formadores de um Programa que usa mídias interativas para habilitar professores dos municípios de São Paulo. Dentre inovações estruturais e metodológicas, os dados analisados continuam a reivindicar das licenciaturas abordagens plurais nas tentativas de explicar crianças aprendendo a ler e escrever. Interagindo verbalmente no mundo, as crianças – intérpretes ativos - constituem-se, a um só tempo, como *sujeitos cognoscentes* e *sujeitos de discurso*: para *conhecer*, lêem e interpretam; para dar a conhecer, escrevem e falam. Lêem, escrevem e falam para, ao se comunicar com o Outro, na História, dar sentido à vida - processo inapreensível por abordagens unidimensionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores – Discurso Didático – Escrita/Leitura/Fala.

### Introdução

Este estudo é parte de nossa pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar algumas concepções e sentidos subjacentes ao tratamento teórico-metodológico dado ao Ensino da Linguagem Escrita na formação universitária de professores-

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP). Docente em Cursos de Pedagogia e membro da equipe do Pólo de Vitória-UAB – Universidade Aberta do Brasil e SEME - Secretaria de Educação do Município de Vitória – ES. End.: R. Dr. Moacyr Gonçalves, 731, Jardim da Penha, Vitória- ES, CEP 29060-405. E-mail: efiorot@hotmail.com

alfabetizadores. Realizamos nossos estudos a partir dos Discursos Didático-Formadores<sup>2</sup>, de um Programa de Formação destinado a habilitar docentes da rede pública municipal de São Paulo, nos anos de 2003 e 2004, com o apoio de uma equipe diversificada de profissionais, mídias interativas e documentos impressos - (material de apoio aos professores e tutores) contendo os conteúdos a serem desenvolvidos e as atividades didáticas correspondentes.

**Foco do presente trabalho** - a polêmica das *inter-relações entre a Fala e a Escrita*, tema em geral presente nos estudos sobre ensino de leitura e escrita e recorrente na nossa pesquisa, conforme se lê abaixo:

A - Na síntese inicial da Unidade Curricular - [Tema 4.3] “Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita”:

*“Esta Unidade tem como finalidade discutir **diferentes concepções** de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e suas implicações na prática”.*

B – No enunciado que introduz o assunto em foco:

*“Esta atividade **pretende discutir, como proposto por Emília Ferreira** na pesquisa publicada com o título *Psicogênese da Língua Escrita – que a escrita é um sistema de representação da língua, e não um código de transcrição da fala, de modo a levar os alunos-professores a perceberem que a relação entre fala e a escrita, por um lado, e a escrita e a linguagem, por outro, não são biunívocas e transparentes (...).*”*

---

<sup>2</sup> *Discursos Formadores Amplos* – textos/discursos referentes aos Objetivos, Competências, Módulos Curriculares; *Discursos Formadores Específicos* – enunciados didáticos da Unidade Curricular “Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita (Tema 4.3) da Matriz Curricular do Programa.

### **Signalizações à formação de formadores e professores: dos resultados da pesquisa à proposições teórico-metodológicas**

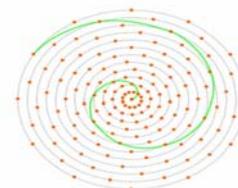
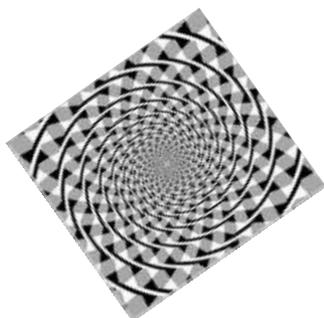
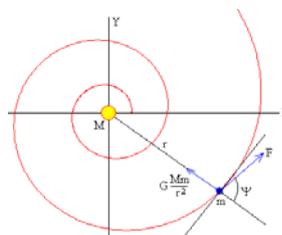
Quanto aos resultados, destacaremos apenas os aspectos da referida pesquisa que põem em contexto o tema dessa reflexão. É com esta finalidade, que, inicialmente, vamos destacar dois dados. O primeiro refere-se à contradição evidenciada entre o texto/discurso que *anuncia* a “finalidade” da unidade curricular (Tema 4.3) em foco, a qual, assim se encontra enunciada “Esta unidade tem como finalidade discutir com os alunos-professores *diferentes concepções* de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e suas implicações na prática” e o tratamento teórico-metodológico dado a Escrita nas atividades subsequentes. O segundo dado, correlato a esta contradição, é o lugar de hegemonia da “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro e seguidores, 1987), evidenciada como “A Teoria-Referência” nos discursos didático-formadores para ensinar aos alunos-professores como ensinar leitura e escrita às crianças. Das dez Atividades Didáticas que compõem a referida unidade curricular, em nove delas esta é concepção de base. Por conseguinte, é a partir dessa concepção que professores são orientados acerca de como abordar as produções escritas dos alunos e as possíveis relações entre a Fala e a Escrita neles manifestas.

### **O pensar unidimensional: uma armadilha ao ensino e um obstáculo à aprendizagem**

No papel de pesquisadores, e também de professores, vivemos a tensão entre o distanciar-se e aproximar-se do nosso objeto, na busca do ponto de vista que nos ofereça condições razoáveis de visibilidade do fenômeno em análise. Diferentes pontos de vista

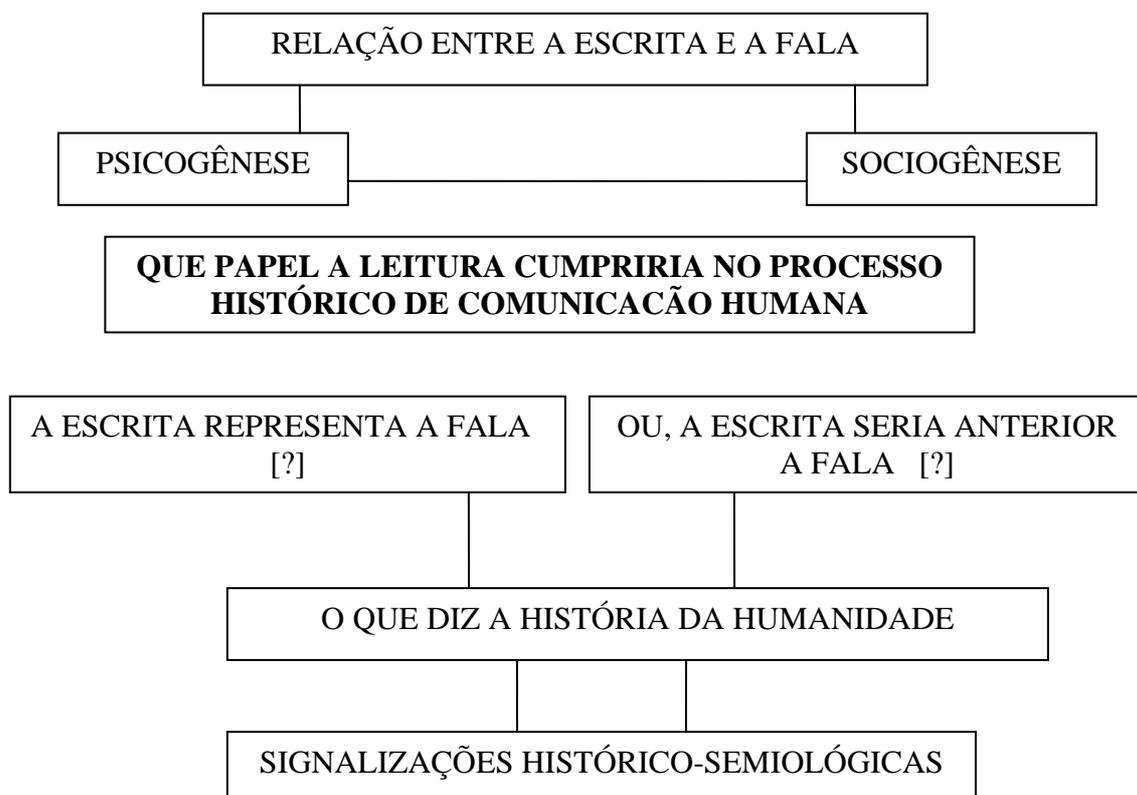
ampliam ou limitam nossa interpretação do “observado”. Utilizamos as espirais abaixo para ilustrar a nossa reflexão. Grosso modo elas podem nos dizer algo sobre o desenvolvimento humano. Dependendo do ponto de vista teórico adotado, podemos apreender, mais ou menos, a complexidade da sua constituição.

Se, é assim, no âmbito das Ciências Naturais e Exatas, o que dizer nas Ciências da Educação? A unidimensionalidade do pensamento tem se revelado frágil para a compreensão da complexidade dos processos humano-sociais. À luz dessas premissas, cada vez mais, cresce ante nossos olhos a insuficiência de pontos de vista unireferenciais para explicar o desenvolvimento das crianças e suas linguagens. Modos de pensar unidimensionais têm sido uma armadilha ao ensino da escrita e um obstáculo às aprendizagens dos professores e seus alunos, nas licenciaturas e nas escolas.



Inspirados em Vygotski (1993, 1995), Bakhtin (1995, 2003), em Proust (2003), Foucault (2002) e Eco (2000) dentre outros, e, tendo como premissa que o ensinar e aprender que configura a tríade didática - alunos/professores/objetos de estudo - institui

um processo discursivo-comunicativo, tomamos como objeto para discussão no presente trabalho, a antiga polêmica acerca natureza das inter-relações entre a Fala e a Escrita. Retomamos essa polêmica dentre os dados de nossa pesquisa do doutorado, e pretendemos inscrever-nos nesse debate interpondo na relação Fala/Escrita, a Leitura. Referimo-nos a Leitura não apenas como atividade didática, mas pretendemos discutir, principalmente, o aspecto psicológico dessa atividade discursiva essencial, que faz da criança e dos humanos em geral, *intérpretes ativos* (Eco, 2000), na História.



Proust (2003) considera a leitura como *uma atividade essencial do espírito sobre si mesmo*, cujo processo incita o leitor a descobrir-se com poder de pensar por si próprio e de criar. Seguindo essa linha de raciocínio, vamos dizer que, ao longo da história, os seres-humanos, diferentes de outros animais, *incitados* pelo desejo de compreender o

mundo e de dizê-lo ao Outro, criaram linguagens, instituíram a comunicação, elevaram-se à categoria de intérpretes ativos. Criaram ferramentas materiais e imateriais, transformaram a natureza, produziram Cultura. Interagindo com outros humanos, constituíram-se como *sujeitos de comunicação e de discurso*, desenvolvendo capacidades de conhecer (ler/interpretar) e dar a conhecer (falar e escrever). Motivados pelo desejo de conhecer o mundo, agem sobre ele e interagem com os seus pares, utilizando e criando ferramentas, signos e outras linguagens próprias de cada *tempoespaço*.

Assim, parece-nos ter sido o processo de invenção da linguagem escrita e também da fala: uma e outra linguagem, revelando *o humano que lê, interpreta, busca conhecer para dar sentido à vida*. Embora, como observara Dostoievski, por vezes, o tal sentido da vida, tão desejado, mas, também, tão temido, possa manifestar-se entre os homens, como um *desejo perverso*, o qual pode nos aproximar da morte (!)

A hegemonia da concepção psicogenética no âmbito do ensino da escrita e leitura parece-nos confrontar os *professores com dificuldades* na sua prática de análise e compreensão dos textos infantis, portanto, em suas práticas de alfabetização. Essa problemática parece-nos reafirmar, no interior da história da educação no Brasil, a insuficiência de abordagens unireferenciais para compreender e explicar processos e fenômenos complexos, como é o caso de crianças aprendendo a ler, escrever e falar, em diferentes épocas e culturas. Afinal, como negar as diferenças históricas e sócio-psicológicas entre aprender a ler e escrever em tempos passados e hoje - um mundo tecnologicamente informatizado – que diversifica e complexifica, cada vez mais, as possibilidades de leitura, escrita e fala. Que referências, nós professores e formadores, dispomos para interpretar esse mundo de linguagens múltiplas, no qual as novas

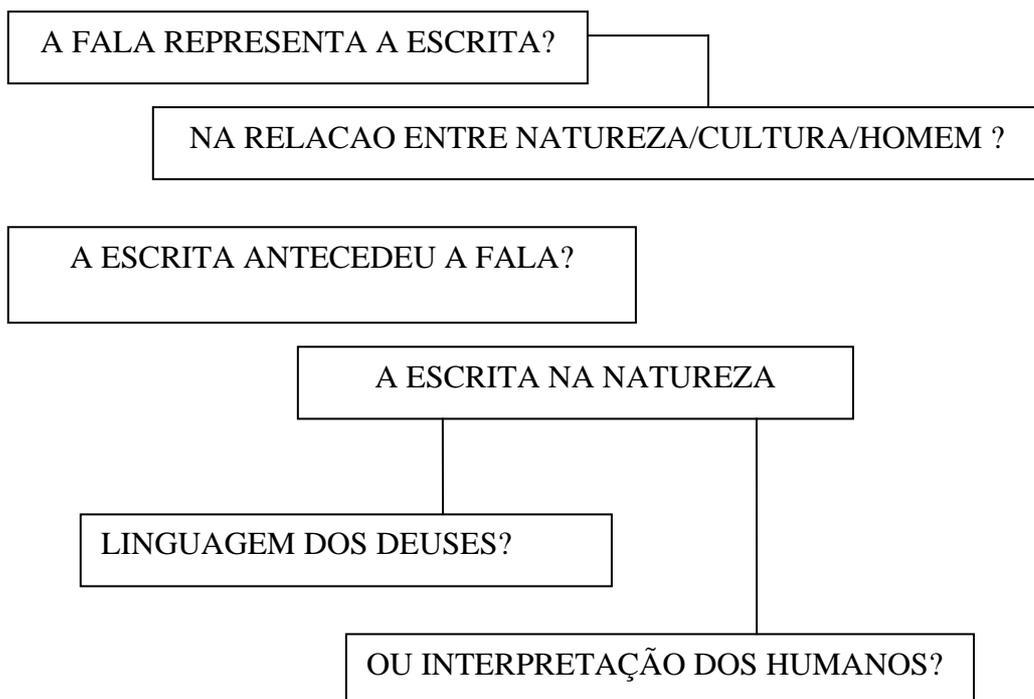
tecnologias nos arremessam? Quais seriam, hoje, as ferramentas conceituais mais apropriadas para se analisar os textos das crianças? Afinal, de onde “recolhemos” as palavras que usamos em nossas interações verbais, senão de nosso mundo sócio-cultural (!?) O quanto desse mundo cultural e tecnológico da escrita conhecemos/desconhecemos? Que abordagens fazemos da criança e seus textos? Como vamos, nas licenciaturas, propor ajudas didáticas eficazes para que as crianças possam *incluir-se* ativamente, com criticidade e sabedoria, nesse “sistema de símbolos e signos” (VIGOTSKI, 1993) que constitui a Escrita?

### **Tentando quebrar às armadilhas do pensar unidimensional**

De acordo com Ferreiro (1985)<sup>3</sup>, a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Trata-se, de acordo com a pesquisadora, de duas formas muito diferentes de se conceber a escrita, e, conforme o modo de considerá-la, “as conseqüências pedagógicas mudam drasticamente”. Como, se pode observar nas duas concepções apontadas a Fala serve de referência à aprendizagem da Escrita, de modo unilateral. Preconiza-se assim uma primazia da Fala sobre Escrita.. Ao se perder de vista a relação de inspiração mútua que as constituem, corre-se o risco de desconsiderar a natureza cultural dos humanos que as enunciam. As armadilhas do modo de pensar unidimensional precisam ser quebradas. Outras referências, outros pontos de vista podem permitir melhor apreensão e explicação do processo multidimensional que entrelaça Escrita/Leitura/Fala.

---

<sup>3</sup> FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa – Alfabetização*, São Paulo, [52]: 7 -17, fev. 1985. (Texto-base do Programa em foco).



No âmbito da abordagem de Ferreiro (1985) aos textos infantis ela tem chamado a atenção dos professores quanto ao fato que “a escrita representa a fala”. Quanto a nós, perguntamos, até que ponto “a escrita representaria a fala? A fala, por sua vez, também não representaria, ou imitaria a escrita ?

Conta a História que a Escrita antecederia a Fala (!?). Tendo em vista o objetivo e o tema dessa reflexão, retomaremos apenas algumas pistas já trilhadas por Foucault (2002, p.47-53), na história da invenção das linguagens humanas, a título de contextualização da Leitura, entre a Fala e a Escrita. Segundo ele, no século XVI,

(...) a linguagem real é (...) uma coisa opaca, misteriosa, cerrada sobre si mesma, enigmática (...) uma rede de marcas, em que cada uma delas desempenha em relação em todas as outras, o papel de conteúdo ou de signo,<sup>4</sup> de segredo ou de indicação. O que Deus depositou no mundo

<sup>4</sup> O termo *signalização* se inspira nessas idéias.

são palavras escritas (...). A linguagem reside ao lado do mundo, em meio às plantas, às ervas, às pedras e aos animais.

Foucault (idem), também, lembra-nos, que a Lei foi confiada a Tábuas, não à memória dos homens; a verdadeira palavra é num livro que a devemos encontrar. Igualmente, destaca o pensador: o esoterismo do século XVI é um fenômeno da escrita, não da fala. Há um entrelaçamento da linguagem com as coisas, mas há também um privilégio absoluto da escrita, que dominou todo o Renascimento.

Quanto ao processo histórico da busca de conhecimento pelos humanos, Foucault (idem) sublinha: conhecer, desde a idade clássica, sempre foi interpretar: ir da marca visível ao que se diz através dela, e, sem ela, permaneceria palavra muda. Saber, desde essa época, também dizia Foucault (idem) consistia em referir linguagem à linguagem. Daí a nossa conclusão: ler dá a conhecer as *lacunas* do texto escrito: a fala ajuda a escrita que ajuda a fala. O processo de comunicação adquire sentido: realiza-se na ação discursiva do sujeito-humano que lê e interpreta: falando e/ou escrevendo.

### **O Ser Humano lê, o Pensamento se faz Palavra... institui-se a Comunicação.**

Em determinado momento da história, o humano se destacou no mundo natural e social como ser-que-lê: o Homem leu. São inegáveis as diferenças entre ler o mundo e o ler a palavra escrita. O que nos interessa, todavia, nesse momento, é o caráter interpretativo e provocador de novas enunciações que está na base da *atividade-leitura* por meio da qual, o sujeito que lê se constitui como sujeito de discurso. É nesse processo que a Leitura assume a feição de ser uma *atividade discursiva essencial*. Essencial na medida em que engendra a interpretação fala e escrita.

Vygotski (1995) reformulando a um só tempo a tese goetheriana “no início foi a Ação” e a premissa bíblica “no início foi a Palavra”, reinterpretou ambas, dando-lhes outro sentido, lembrando que, nascida da/na ação prática do Homem, a própria Palavra se transforma em Ação, transformando, a um só tempo, o seu criador: “a Ação culminou com a Palavra”, sublinha Vygotski. Se tudo isso nos aproxima da verdade acerca do surgimento do objeto- escrita na História da Humanidade, também nos permite pensar que foi (é) a *atividade-leitura assumindo sua feição discursiva, fez-se* Palavra. Através da Palavra Falada, o ser humano deu a conhecer a Palavra Escrita. Palavra referindo-se à Palavra – nesse interstício fecundo, através da *atividade-leitura* - forja-se o processo discursivo social – constitui-se o humano-leitor e institui-se a comunicação. Se a escrita antecedeu a fala na Natureza, é na natureza cultural do Humano que pensa e fala, e pensa a própria fala, a partir da fala do outro, que encontraremos o sujeito social se constituindo como ser-de-discurso.

Assim, se a interpretação se enlaça ao processo de conhecer, se a leitura se enlaça ao processo de interpretar para compreender o mundo e a si mesmo, ao falar e escrever a criança revela-se como intérprete e *criadora* de símbolos, signos, linguagens e conhecimentos. Nesse sentido, tanto nos parece frágil a abordagem tradicional – quando induz a relação “aprender a escrever significa aprender a escrever como se fala”<sup>5</sup>, quanto à abordagem construtivista de Ferreiro e seus seguidores, quando intenta orientar aos professores-alfabetizadores, apenas, o que *na escrita* infantil *representa* a Fala; deixando de fora, o que a fala infantil também representa a Escrita, assim como, o quanto da própria Escrita (objeto cultural) se revela na produção de textos (escritos e orais) das crianças. Compreender a complexidade dessa relação

---

<sup>5</sup> Referimo-nos às convencionais orientações didáticas “crianças, atenção, observem como se fala, senão vocês podem errar ao escrever”.

*criança/cultura/linguagens*, requer compreender que a criança quando fala e escreve, ela age no mundo, faz história, recriando os discursos de sua Cultura.

No esquema a seguir, tentamos exprimir, em síntese, essa reflexão:



### **A Leitura como atividade discursiva essencial**

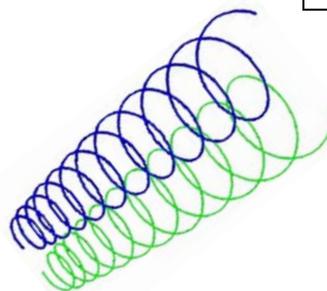
Vimos como forjada na relação homem/homens/mundo, a leitura se constitui como possibilidade criadora da Escrita e Fala. Uma em relação à outra, revelando na História da Humanidade a ação comunicativa dos humanos entre si. Sabemos que não há coincidências, nem paralelismos entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem: são processos diferentes, que se desenvolvem em íntima dependência recíproca. De modo semelhante, a linguagem oral e a linguagem escrita também não

coincidem com o pensamento, nem coincidem entre si, desenvolvem-se em íntima interdependência mediada pela Leitura.

1



2



Legenda:

**Verde** – linha de desenvolvimento da escrita

**Azul** – linha de desenvolvimento da fala

**Entre uma e outra, configura-se o processo de desenvolvimento da leitura - atividade discursiva essencial - que articulada a processos biopsicológicos e sócio-culturais constrói-se como espaço de mediação discursiva.**

As figuras (1) e (2) acima devem ser lidas uma em relação à outra. Na (1) uma representação mais geral do desenvolvimento bio-psicológico e social do humano. Na figura (2) uma tentativa de representação das relações de constituição da fala e da escrita a partir da leitura. Nesse processo, pensamento-leitura-fala-escrita apresentam uma espécie de semiose profunda de sensibilidade e inteligibilidade, de modo que a possibilidade de interpretação está assegurada aos cegos. **A Leitura como atividade discursiva essencial** é fonte de inspiração para o devir singular/plural síntese do processo discursivo e interdiscursivo dos humanos em sociedade.

No interior desse processo histórico, há momentos específicos em que cada uma dessas atividades assume o papel principal na cena enunciativa, enquanto as demais lhe servem de apoio - uma espécie de rede de apoio, flexível suficiente para que “ajude” –

faça a mediação constitutiva da linguagem em ação, promovendo o seu desenvolvimento, em dado contexto social. Por exemplo, numa Conferência, num contexto Jurídico, numa pregação religiosa, etc., apesar de a Fala estar em cena, é a Escrita que lhe empresta alguns elementos mais formais e intelectualizados. Um texto escrito para uso intra-familiar, entre amigos, etc, nesse contexto a linguagem escrita toma emprestado elementos da fala cotidiana, mais leve, mas simples. No fundo é o contexto de comunicação que determina qual tipo de linguagem e como esta vai realizar-se em cada situação social específica.

É o contexto cultural que informa, e, num certo sentido, dá ao leitor determinados indícios: elementos sócio-linguísticos, signos contextuais, que, ativam determinadas funções psicológicas que permitem ao humano operar com a linguagem: pondo-a em relação ao contexto, lendo e traduzindo o que lê em conteúdo interpretativo a ser verbalizado oralmente ou por escrito. É essa “operação mental” que transforma a realidade imediata em “conteúdo pensado” que estamos considerando atividade mediadora essencial que faz da leitura uma atividade discursiva. Ou seja, por meio da leitura o humano não apenas compreende a realidade como trabalha sobre ela – transforma-a em objeto de conhecimento, constituindo-se como ser-cognoscente e ser-de-discurso. Por conseguinte, o ser humano elabora textos/discursos (orais ou escritos) para dar-se a conhecer, no conhecimento que mostra (ou esconde) ao mundo social.

Cada texto/discurso, por sua vez, é signo – síntese de conhecimento em mutação continuada graças a atividade mediadora/transformadora da leitura, a qual e por meio da qual, faz de cada fala e de cada escrita, uma nova fala e uma nova escrita profundamente imbricada e constituída no pensamento que se converte em palavra – que não é outra coisa senão generalização de um novo conceito em formação. Cada

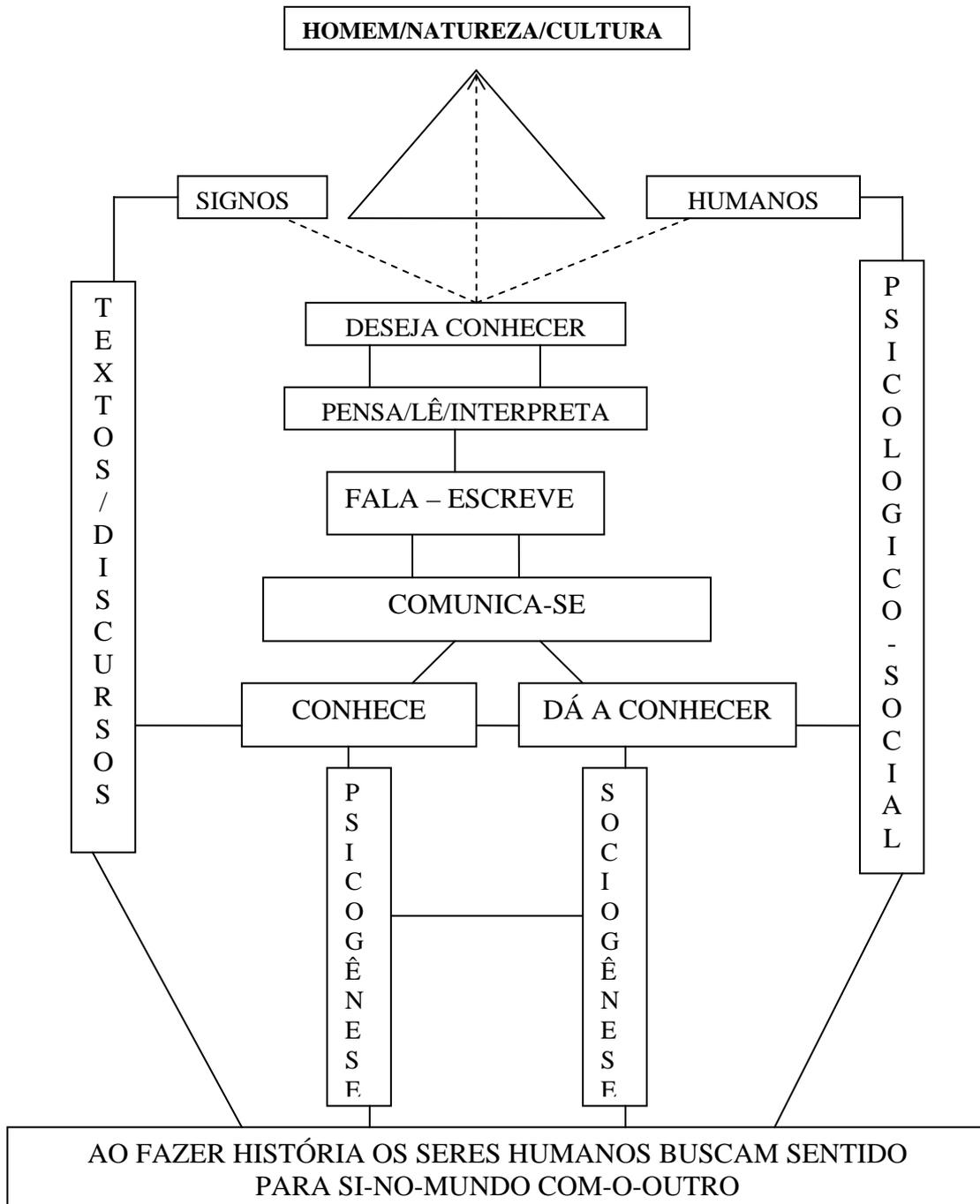
conceito e cada signo, configura-se como uma nova síntese do ato de conhecer e dar-se a conhecer: a linguagem como ação do humano na história e na sociedade.

Enfim, compreender a leitura como atividade discursiva requer apreendê-la como um processo de *volatilisation du langage dans la pensee* Vygotski (1997). Trata-se de uma atividade, a um só tempo psicológica e social, um tipo particular de “operação” mental/verbal, com características lingüísticas e discursivas específicas em um complexo de relações bio-psico e socioculturais. Grosso modo poderíamos considerá-la como atividade mediadora na formação de processos e práticas discursivas, dos mais simples proto-textos aos textos/discursos mais complexos; como ponte que se oferece ao ser-leitor como possibilidade de interligar/ confrontar cernir/discernir, conceituar/reconceituar os mundos interior e exterior: um em relação dinâmica com o outro; como *estúdio* de produção de vozes e produções de linguagens; como espaço de constituição/configuração de sentidos; enfim, ponto de interseção entre o sujeito social e o sujeito psicológico: lócus de gestação e desenvolvimento cultural da linguagem e dos seres humanos e suas sociedades.

Como se vê, há uma imbricação histórica entre os conceitos e as práticas discursivas de “ler”, “compreender”, “conhecer” e “interpretar” que nos força a reconhecer a leitura como uma atividade mediadora fundamental na relação entre a fala e a escrita.

Dessa perspectiva, tanto as explicações de Ferreiro como as de Lúria podem assumir novos contornos se inscrevermos as crianças e suas escritas, em conjunto, na tríade social (Homem/Homens/Mundo) do processo histórico e discursivo da humanidade.

ENTRE A ESCRITA E A FALA,  
A LEITURA  
UMA ATIVIDADE PSICOLÓGICA E DISCURSIVA



## **Sobre a análise dos textos de crianças: questões didáticas e conceituais**

*Há mais a fazer interpretando as interpretações que interpretando as coisas; e mais livros sobre livros que qualquer outro assunto; nós não fazemos mais que nos entreglosar. (Montaigne)*

Sabemos que construímos nossos textos/discursos a partir do mundo sócio discursivo no qual vivemos. Do nosso mundo, retiramos as Palavras que utilizamos para fala e escrever. Pela linguagem, nos incluímos ou nos excluimos em diferentes contextos sociais, científicos, literários, culturais e tecnológicos.

Adotando uma perspectiva bakhtiniana, podemos analisar as produções de textos infantis como *resposta compreensiva* da criança em relação aos discursos/textos do seu entorno social. A criança, na qualidade de intérprete ativo, partilha o estado de vir-a-ser com todas as coisas vivas, com respeito a vida e seu desenvolvimento” (Arendt. 2003. p.234). Assim que chegam ao mundo, a partir de suas primeiras experiências sócio-culturais, as crianças criam seus símbolos e seus signos – para muitos adultos, “garatujas sem sentido”, para a criança, “registro de sua compreensão provisória do mundo em que vive” – signos representando coisas – síntese provisória do conhecimento de mundo da criança em devir na história da humanidade e no mundo público da cultura escrita.

Sabemos que não há coincidências, nem paralelismos entre a leitura e a escrita, conforme temos insistido. Os caminhos percorridos por esses processos, ora se aproximam, ora se afastam, apropriando-se/desapropriando-se de elementos constitutivos múltiplos.

Os tracinhos, as bolinhas, os pingos, seus riscos e rabiscos, seus desenhos, muitas vezes, incompreendidos (cf. Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe) demonstram,

empiricamente, o discurso social da criança, sua interpretação da Escrita que é parte do mundo em que vive. Ao tentar compreender as linguagens de sua cultura e sociedade, espaço em que a Escrita age, a criança se vê *incitada* (no sentido proustiano) a continuar lendo. Diz-se, então, que o sujeito encontra-se afetiva e cognitivamente capturado/enlaçado pelo desejo de ler e de conhecer. Desencadeia-se um longo e complexo processo afetivo-cognitivo e social de interpretação/expressão desse conhecimento, sinalizando a entrada da criança no processo discursivo da sociedade.

Dessa perspectiva, os primeiros textos das crianças, os quais, segundo Ferreiro (1987), “não permitem ser lidos”, podem ser compreensíveis, se, levamos em conta a premissa de Vygotsky (1993, p. 298), segundo a qual, “o pensamento não se expressa em Palavra, mas sim se realiza nela”. Isso não significa que haja uma coincidência entre “pensamento e sua expressão verbal”, mesmo porque, como diz Dostoievski nem sempre o pensamento encontra as palavras adequadas para se exprimir. Interpretar a palavra da criança, quer na modalidade falada, quer na modalidade escrita, implica em inscrever cada criança e seus textos no processo de interdiscursividade do seu tempo e cultura e sociedade. Dessa perspectiva, podemos pensar como Claude de Duret (apud FOUCAULT 2002, p.53), que “a escrita precedera sempre a fala, certamente na natureza, talvez mesmo no saber dos homens”.

O choro e o riso, o balbucio, seus gestos e seus textos/discursos (orais e escritos) revelam a diversificação de linguagens que a criança usa para estabelecer vínculos com as pessoas com quem vive, em determinada cultura e sociedade. Para responder às necessidades discursivas e socioculturais a criança e os humanos em geral são forçados à reconceitualizações, de modo que os discursos sociais passam a assumir contornos cada vez mais complexos.

Cada obra escrita impõe a lógica de sua escrita, que não admite retoques de pormenor, mas exige que se recomece sempre do zero (...) não se deve jamais corrigir, mas sempre reescrever, incansavelmente, retomando de A a Z, até encontrar a expressão a um só tempo mais exata e mais simples de seu pensamento, até que o texto se torne fluente.” (Maurice, 1989, p. 02 )

### **Considerações sempre provisórias**

Parece-nos ser na Sociogênese da Linguagem que a Leitura adquire o estatuto de ser uma atividade psicológica original conforme lhe atribui Proust. Por conseguinte, é, ainda, na Sociogênese da relação criança/sociedade/cultura, mais do que na psicogênese da linguagem, que podemos encontrar ferramentas mais eficazes para análise dos textos infantis. Para isso, convém que sejam quebradas as armadilhas do modo de pensar unidimensional - das licenciaturas às escolas. Entendemos que uma análise do processo de escrita da criança não pode prescindir da própria criança e sua forma de pensar o mundo, assim como, do seu desejo/necessidade de interpretá-lo para conhecê-lo.

Queremos, por último, dizer que, um dos impactos dessa reflexão sobre nós mesmos, enquanto formadores de professores, é que ela nos mostra algumas evidências que nos convencem quanto à necessidade de mudarmos de ponto de observação. O processo histórico de invenção da escrita pela Humanidade pode ser uma boa referência didática e epistemológica para a compreensão das práticas de ensino e aprendizagem como práticas discursivas, isto é, de comunicação entre professores/alunos/e o mundo. Que o conhecimento adquirido na universidade ajude aos professores na dissolução da

opacidade do mundo, e não o contrário; que ao aprender a ler e escrever possamos aprender, também, a usar a interpretação para desfazer certos mitos. Lemos textos para conhecer e interpretar mundos. Sabemos, todavia, como o escritor Ítalo Calvino, que o que alcançamos é uma mera aproximação!

Há quem ache que a palavra é o meio de atingir a substância do mundo, substância última, única, absoluta [...]. Esquece que a substância do mundo tem a forma das coisas mais simples, mais assimétricas, mais contingentes [...] O uso da palavra mesmo sendo uma incessante perseguição dessas coisas, acaba por ser apenas uma aproximação dessas coisas, um roçar na sua superfície multiforme, irregular, inexaurível, minuciosamente complexa”. (CALVINO, 2001)

### Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1995.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2ª ed. Trad. Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COSTALONGA, Elida Mª Fiorot. Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores, 2006. 207p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação – PUCSP.

ECO, U. Os limites da interpretação. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: Fundação Carlos Chagas - Alfabetização – *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52): fev/ 1985.

\_\_\_\_\_ & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana L. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, Michel (1926-1984). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. Trad. Salma T. Muchail. São Paulo: Martins fontes, 2002.

MAURICE, Aymard. *Braudel ensina história*. In Braudel, F. (1902-1985). *Gramática das civilizações*. [trad. Antônio de P. Danese] 1ª ed. São Paulo, Martins fontes, 1989.

Morin, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F.da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília/DF: UNESCO, São Paulo: Cortez, 2000.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. 4 ed. Trad. Carlos Vogt. Campinas SP, Pontes, 2003.

VYGOTSKI. L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II (incluye Pensamiento y Lenguaje – Conferencias sobre Psicología). Madri: Aprendizaje Visor, 1993.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Tomo III - Madri: Aprendizaje Visor, 1995.