

Identidade, cultura e diversidade nos modos de produção de linguagem **Identity, culture and diversity in the modes of language production**

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado^{1*}

RESUMO

O artigo objetiva problematizar, à luz de estudos histórico-culturais, os diferentes modos como os sujeitos de culturas diversas representam e fazem uso da língua oral e escrita, com vistas a contribuir para a superação da cultura biologizante na abordagem das questões sobre a escrita. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa científica de base teórico-prática. Os resultados apontam que a representação mental e o uso da fala e da escrita não se constituem a partir de padrões universais, configurando-se enquanto processos de apropriação e elaboração da cultura. Tal entendimento implica que diferentes sujeitos socioculturais, com modos de organização e operação mental igualmente distintos, apresentam formas diversas de interação, conceituação e uso da linguagem. A partir de um paradigma contemporâneo, conclui-se que a diversidade de escritas é legitimada e referendada por sistemas mentais plurais metafóricos. Dessa forma, reivindica-se direitos humanos, sociais e linguísticos, uma vez que tal diversidade não pode ser considerada produto de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito, mas como fenômeno legitimamente produzido, a partir de conhecimentos formulados sobre a escrita.

Palavras-chave: Linguagem; Escrita; Fala; Aprendizagem

ABSTRACT

The article aims to problematize, in the light of historical-cultural studies, the different ways in which subjects from different cultures represent and make use of oral and written language, with a view to contributing to the overcoming of the biologizing culture in approaching issues about writing. To this end, a theoretical-practical scientific research was developed. The results indicate that the mental representation and the use of speech and writing are not constituted from universal standards, being configured as processes of appropriation and elaboration of culture. Such an understanding implies that different sociocultural subjects, with equally different modes of organization and mental operation, present different forms of interaction, conceptualization and use of language. From a contemporary paradigm, it is concluded that the diversity of writings is legitimized and endorsed by metaphorical plural mental systems. In this way, human, social and linguistic rights are claimed, since such diversity cannot be considered a product of a condition of abnormality intrinsic to the subject, but as a phenomenon legitimately produced, from knowledge formulated about writing.

Keywords: Language; Writing; Speech; Learning

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

*E-mail: maria_leticia2005@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas temos acompanhado um número crescente de alunos encaminhados para atendimento clínico fonoaudiológico, neurológico ou psicopedagógico por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem da língua escrita e por não seguirem a linearidade curricular, em séries ou anos de estudos, proposta pelo sistema educacional. Esses encaminhamentos são realizados por professores e ratificados por grupos de profissionais que atuam nos campos da Educação e da Saúde, os quais, de um modo geral, tomam as manifestações na escrita desses alunos como sintomáticas e atribuem suas causas a deficiências inerentes ao sujeito, reiterando o processo de medicalização da Educação.

Tal entendimento é decorrente de uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem que vem se difundindo na formação dos profissionais de Educação, pautando-se, por influência da área médica, no paradigma de normalidade x anormalidade, a partir do qual se espera um padrão de linguagem, de comportamento e de atitudes que conduzam ao sucesso escolar.

Essa concepção normativa de desenvolvimento vem determinando a perpetuação do que Moysés (2001) define como o mito do fracasso escolar, que dissemina a ideia de que questões orgânicas sejam responsáveis, pelo menos em parte, pelo fracasso escolar. Segundo a autora, os problemas de saúde dos escolares superpõem-se ao perfil de morbidade da população em geral: questões de origem basicamente social. Contudo, o mito explicitado é o de que o sujeito escolar brasileiro venha a sofrer de doenças que, todavia, não prejudicam suas atividades extraescolares. São crianças, “normais até entrarem em uma escola excludente, são tomadas como incapazes de aprender, reféns de doenças inexistentes, de fracassos que não são seus, sendo por fim aprisionadas em instituições invisíveis” (MOYSÉS, 2001, p.36). Trata-se de uma exclusão silenciosa, ocultada pelos modos de significação e de produção de sentidos presentes nos discursos médicos e pedagógicos sobre o desenvolvimento e a subjetividade humana.

Nessa direção, estados de escrita que não coincidem com escalas normativas são interpretados como déficits que podem indicar problemas inerentes ao indivíduo, autorizando que os processos de aprendizagem da escrita sejam analisados por meio de critérios perpassados pelo pensamento positivista naturalista. A partir de tal paradigma, o que se observa é a transferência do campo das investigações da linguagem, enquanto

fenômeno simbólico, individual, para o campo das ciências naturais, tratando-a como fenômeno estritamente biológico, estável e universal. Assim, obscurece-se a singularidade humana e sua profunda relação com o coletivo, excluindo fatores sociais, históricos, linguísticos e culturais determinantes das condições de aprendizagem e domínio da língua escrita.

Diante desse contexto, esse artigo tem por objetivo problematizar, à luz do paradigma histórico-cultural, os diferentes modos como os sujeitos de culturas diversas representam mentalmente e fazem uso da língua oral e escrita, com vistas a contribuir para a superação da cultura naturalística e biologizante na abordagem das questões sobre a aprendizagem da língua escrita.

Para alcançar tal objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa de base teórico-prática, uma vez que essa se destina não apenas à reconstrução de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes (DEMO, 2000), mas também à “devolução dos dados à comunidade estudada para as possíveis intervenções” (DEMO, 2000, p. 22), nos moldes de uma pesquisa-ação.

Tal pesquisa se insere num contexto mais amplo de estudos produzidos pelo Núcleo de *Linguagens, Alfabetização e Letramento*, no contexto do Grupo de Pesquisa *Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais*, ambos alocados na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ao longo de mais de vinte anos, este Grupo de Pesquisa investe esforços em formação acadêmica, nos níveis da graduação e da pós-graduação, que alicerce os princípios democráticos e inclusivos da escola pública à produção científica e qualificada na área da alfabetização e da formação de leitores e produtores de textos crianças, jovens e adultos.

Um dos desafios que aqui se impõe é o de suscitar possibilidades teóricas que possam dar subsídios às práticas inclusivas de interação entre a cultura escrita e a cultura de origem, sempre marcadas por subjetividades e interculturalidades, nos mais diferenciados contextos de processos educacionais.

Machado, Lopes e Senna (2020) esclarecem que, quando se faz a opção por modelos de aprendizagem, é comum a aderência a teorias de caráter generalista que expliquem os custos nos processos de aprendizagem na falsa ideia de que processos complexos como a aprendizagem possam ser elucidados, facilmente, por uma única lente para a leitura dos fenômenos, o que acaba por motivar perspectivas medicamentosas e supostamente salvadoras para a não aprendizagem.

Assumindo a escola como um espaço de aprendizagens transdisciplinares, conforme sonha Japiassu (2006), confere-se aos estudos histórico-culturais o referencial privilegiado para a elaboração das argumentações que reivindicam direitos humanos, sociais e linguísticos e que refutam a visão biologizante de processos tão múltiplos como são os da aprendizagem humana.

O olhar transdisciplinar direcionado aos sentidos da aprendizagem precisam partir e chegar ao ponto convergente das superações e dos processos de inclusão social: a diversidade cultural. A construção desta perspectiva, neste artigo, se dá sob dois aspectos: perspectiva sociocultural do conceito de mente; pluralidade na representação e no uso da língua oral e escrita.

PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DO CONCEITO DE MENTE

A representação mental e o uso da língua oral e escrita não se constituem a partir de padrões biológicos universais como pressupõem os estudos de tradição racionalista, bem como também advogam os estudos de abordagem naturalística. Tais estudos, ao pressuporem a linguagem como um sistema biológico e uma universalidade em sua aquisição e desenvolvimento, induziram à ideia equivocada de que padrões que se apresentam diferentes do esperado e pré-determinado para o desenvolvimento da linguagem seriam decorrentes de um problema intrínseco ao sujeito. No entanto, esses estudos não foram verificar qual era a demanda de pensamento dos sujeitos em sua pluralidade, nem tampouco levaram em consideração que culturas diferentes estruturam e fazem uso da língua escrita e oral de modos diferenciados. Isso porque o corpo teórico desenvolvido por essas teorias tinha como base o sujeito cartesiano – um sujeito idealizado, atemporal e universal - que ajuíza o mundo, estrutura e faz uso da linguagem a partir de parâmetros lógico-formais.

Contrariamente a tais teorias, ancorada nos estudos histórico-culturais, é possível afirmar que as variedades de falas e escritas impugnam a concepção de universalidade na construção da língua escrita. A diversidade de escritas tem tal proporção que não pode ser tomada como desvios ou sintomas de patologias neurofisiológicas. Tal diversidade é decorrente da pluralidade sociocultural que constitui não só os sujeitos escolares, mas a sociedade brasileira. Como sinalizou Darcy Ribeiro (1996), o Brasil se constituiu historicamente como uma sociedade multiétnica e multicultural.

A consideração de tal pluralidade implica aventar uma teoria sobre a mente que se contraponha à suposta neutralidade sociocultural de teorias de cunho universalizante. Referências como Vygotsky (2007) e Bruner (1986) permitem o alargamento do conceito acadêmico de mente a partir da compreensão de que as mentes - enquanto fenômenos simbólicos -, apesar de se constituírem a partir de uma predisposição humana, se desenvolvem individualmente, sob as bases mais singulares e diversas daquelas então atribuídas ao sujeito cartesiano.

Vygotsky (2007) permite deslocar o foco de atenção nos estudos da mente para os processos de trocas sociais que resultam na formulação de conceitos. Segundo o autor, “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VYGOTSKY 2007, p.43)

A maior contribuição de Vygotsky para os estudos da mente está justamente no fato de o autor conceber aos conceitos - que dão sentido aos objetos e desencadeiam os processos mentais – uma configuração plural e não universal, haja vista que representam sujeitos sociais diversos. Assim, o alvo dos processos de construção de conhecimento na teoria de Vygotsky não são as propriedades lógico-formais dos objetos, mas sim os valores conceituais dos objetos. Como os diferentes sujeitos sociais atribuem diferentes conceitos aos objetos, esses valores conceituais se deslocam para o centro das zonas de desenvolvimento, não como um valor fixo, dado ao objeto em si, mas como um valor sempre aberto ao novo, ao significado do outro.

Dessa forma, sendo os conceitos socioculturais, a normalidade deixa de ser associada a uma relação estável entre objetos e suas representações e passa a ser representada pela instabilidade das relações entre objetos e conceitos de mundo.

Vygotsky (2007) propõe, a partir da situação empírica de intercâmbio entre conceitos relativos a um único objeto, a descrição de um modelo de funcionamento da mente em que se destacam três estados cognitivos: o nível de desenvolvimento real; o nível de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. Esse estado proximal representa a potencialidade para aprender, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real - que se costuma determinar através da solução independente de problemas - e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através da solução de problemas sob a orientação de um colaborador. Desse modo, o autor preconiza como um aspecto essencial do funcionamento da mente: a criação de zonas de desenvolvimento

proximal. A partir dessa concepção, o autor vincula o desenvolvimento dos processos mentais à interação do sujeito com o outro, com os materiais fornecidos pela cultura.

No entanto, a mera relação entre pessoas não é fator decisivo na formação de conceitos, pois esses se formam a partir de processos mentais superiores. Segundo Vygotsky (2007), tanto os conceitos naturais quanto os científicos são produtos de processos mentais superiores a partir de relações intrapessoais, assim considerados os juízos que, numa relação de desenvolvimento proximal, reelaboram os sentidos de uma relação interpessoal.

Desse modo, a partir da perspectiva teórica de Vygotsky, é possível compreender que os conceitos são produzidos a partir de materiais fornecidos pela cultura, num processo de internalização da interação social. No entanto, as ações internalizadas não são reproduções de ações externas, mas dependem de transformações de processos externos em processos internos, mediadas por operações simbólicas. Assim, diferentes sujeitos sociais atribuem conceitos diversos a um mesmo objeto cultural (como no caso da língua escrita). E isso ocorre porque esses diferentes sujeitos apresentam formas de organização mental igualmente distintas, numa configuração diferenciada de estados de desenvolvimento real, proximal e potencial. Ao mesmo tempo, esses diferentes estados mentais levam os sujeitos a interagirem de forma distinta com os objetos do conhecimento.

A adoção de tal perspectiva implica uma concepção de língua escrita como um fenômeno conceitual singular, o que, por sua vez, suscita a necessidade de legitimar uma teoria sobre a mente que destaque os diferentes modos como os sujeitos escolares plurais formulam conceitos e interagem com o objeto do conhecimento escolar - a língua escrita padrão. Para tanto é preciso reconhecer: 1º) a natureza eminentemente cultural da língua escrita; 2º) os sujeitos escolares trazem de suas culturas experiências de mundo as mais diversas, as quais podem tornar a língua escrita um conceito ora mais, ora menos assimilável, contradizendo a crença de que todos os sujeitos apresentam um padrão universal de desenvolvimento da língua escrita.

É justamente no fato de os seres humanos não reagirem homoganeamente aos processos de aprendizagem da língua escrita, bem como a existência de sociedades que não utilizam a escrita alfabética, que repousa a evidência de que não é possível sustentar uma teoria mental de construção de conhecimentos e conceitos de caráter universal.

Para sustentar uma teoria mental que seja condizente com as diferenças individuais na estruturação dos conceitos – interessando a esse estudo prioritariamente a língua oral e a língua escrita – recorre-se à Bruner (1986). Bruner é um dos poucos estudiosos da cognição humana que apontam para a existência de diferentes modos de operação mental, que se podem definir como estilos cognitivos ou modos de pensamento.

Os modos de pensamento podem ser definidos como a forma através da qual a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo. Os modos de pensamento, segundo Bruner (1986), podem ser divididos em três tipos: - Modo de pensamento baseado na interação com o mundo, em que a formação dos conceitos é dependente de um contexto de mundo concreto e real; - Modo de pensamento icônico, baseado em representações sustentadas em imagens que evocam o fato a ser representado; - Modo simbólico de pensamento, baseado em representações simbólicas, independentes de contexto presencial e concreto.

Esses diferentes modos de pensamento não indicam variações na qualidade das representações mentais, mas diferentes níveis de autonomia. Assim, em sujeitos cujas mentes operam preponderantemente com base no modo de pensamento fundamentado em experiências concretas de mundo, a formulação de conceitos será mais dependente de contextos presenciais e concretos do que em outros que operam com o modo simbólico de pensamento.

Para o entendimento sobre os modos de pensamento, bem como para definir sua influência na estruturação e no uso da língua oral e escrita, recorre-se a Senna (2003, 2007, 2011a, 2011b).

Senna (2011a) identifica dois modos de pensamento com impacto relevante sobre a construção e o emprego tanto da língua oral quanto da escrita: “modo narrativo de pensamento, caracterizado pela dependência contextual; modo científico de pensamento, influenciado pela cultura cartesiana e caracterizado pela ausência de dependência contextual e pela sustentação em representações simbólicas (SENNA, 2011a, p.247-248).

Esses modos de pensamento refletem a forma como os sujeitos interagem com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Tais modos de pensamento apresentam características distintas, conforme descritas por Senna (2003),

São propriedades do modo narrativo do pensamento: centralidade de atenção na realidade presente e imediata de mundo; desprezo do futuro e pouca atenção à análise do passado; esquema de atenção multidirecional [...]; esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação; privilégio

de esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo [...]; experiência intelectual centralizada no sujeito, caracterizando-se como fenômeno profundamente sócio-afetivo (SENNA, 2003, p.16).

Enfim, tal modo de pensar valoriza os contextos reais de mundo e se dá em níveis de pouca ou nenhuma formalidade e planejamento. Diversamente, o modo científico opera sob as bases da cultura escrita, com altos índices de planejamento, ordenação e formalidade. São propriedades desse modo de pensamento:

Centralidade na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico; privilégio à análise do passado [...]; esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto; esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, a calma, ao silêncio; privilégio de esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio [...]; experiência intelectual centralizada no objeto/foco de atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais (SENNA, 2003, p.16).

Essas propriedades distintas entre os modos de pensamento narrativo e científico indicam, portanto, uma variedade de modos de experiência de mundo e definem diferentes maneiras de interpretação e representação do mundo.

A seleção por um ou outro modo de pensamento é decorrente de inúmeros fatores, desde a familiaridade com aquilo a ser representado até o estilo pessoal de cada um. Entretanto, de acordo com Senna (2011a), existe um fator de ordem cultural que interfere sobremaneira nos modos de pensamento. Em culturas orais, ou em culturas em que a oralidade prevalece sobre a cultura escrita, o modo narrativo do pensamento tende a ser mais privilegiado do que o científico. Diferentemente, em sociedades fortemente influenciadas pela cultura escrita – ou seja, pela cultura civilizada pela ciência - e pelo modelo de conduta social determinado por parâmetros cartesianos, o modo científico do pensamento tende a prevalecer.

O que ocorre é que todo o comportamento do sujeito pertencente a uma cultura impregnada pela escrita se organiza em uma percepção de mundo cujo olhar se desvia da realidade concreta, para se concentrar numa realidade que é mera ideia de alguém, estática, não sujeita a mudanças. Este tipo de comportamento, derivado de um modelo inspirado nas condutas cartesianas do método científico, exige do sujeito um esquema de organização cognitiva, do qual resulta um modo muito particular de pensar - o modo científico. Esse, por sua vez, exige uma organização social e psicomotora extremamente rigorosa com relação à atenção e à organização espacial.

A relação entre os modos de pensamento e a cultura é indício de que o desenvolvimento cognitivo é passível de sofrer interferências de fatores externos ao

sujeito - o que contraria as concepções inatistas ou inato-interacionistas de desenvolvimento. Entretanto, Senna (2011a) alerta para o fato de que não se trata, com isso, de supormos equivocadamente que a mente não constitua um traço comum à espécie humana. Mente e modos de pensamento são fenômenos distintos:

Por mente compreende-se o conjunto de faculdades simbólicas (representacionais e operacionais) que permitem ao homem construir conhecimentos; por modo de pensamento compreende-se a maneira pela qual o sujeito opera a sua mente. São as maneiras de operar a mente que sofrem influência da experiência cultural, pois refletem as diferentes formas como as sociedades interpretam o mundo (SENNA, 2011a, p. 250).

Assim, apesar de todo o aparato que é peculiar à mente humana, existe um sujeito que opera segundo suas intenções e modos de pensar. A concepção de uma mente apta a operar diferentes modos de pensamento origina-se do entendimento de que o modelo tradicional de cognição se vincula tão somente a um tipo de sujeito social relegando à marginalidade, ou à anormalidade, todos os demais. No entanto, apenas o reconhecimento da existência de um modo narrativo de construção de conhecimentos, de linguagem, de leitura e organização de mundo não é suficiente. É preciso que a ciência se ocupe de legitimar novos sujeitos teóricos - para além da figura constante e a-histórica do sujeito da cultura científica -, sujeitos não idealizáveis, mas instituídos a partir de um contexto intercultural e socialmente construídos com base na complexidade de fatores que os tornam plurais. As discussões que se seguem buscam justamente legitimar esses sujeitos plurais, seus modos de pensamento e sua linguagem.

PLURALIDADE NA REPRESENTAÇÃO E NO USO DA LÍNGUA ORAL E ESCRITA

Os modos de pensamento interferem não apenas no modo como os sujeitos interagem com o mundo, mas também na maneira como o representam. Assim sendo, esses modos intervêm diretamente no comportamento, no aprendizado, na forma de comunicação, na maneira como os sujeitos representam e fazem uso da língua oral e da escrita.

Quando aprendemos a falar, aprendemos quais os sons (fones) que ocorrem nessa língua e quais as regras de articulação, ou seja, aprendemos o sistema sonoro da língua. Os sons percebidos tornam-se fonemas, que são as representações mentais dos sons. Um fonema, portanto, constitui uma unidade cognitiva abstrata. A materialização real e individual dos fonemas são os fones - unidades ou segmentos fonéticos da língua oral.

Navas e Santos (2014, p. 578) alertam que “pouco se sabe sobre o processo que estabelece as representações mentais, ou seja, qual seria o processo por que a criança inicia a representação fonológica das palavras em seu léxico e como ela acessa essas representações posteriormente”. Desse modo, faz-se necessário uma discussão sobre *em que se baseiam os sujeitos para representar os sons da fala*. A hipótese definida pela linguística tradicional – tal como alguns modelos fonológicos propostos por correntes estruturalistas e o modelo da fonologia gerativa padrão - situa no objeto - ou seja, na própria entidade sonora - os fatores que constituiriam a representação mental.

Albano (2001) ressalta que a representação fonológica envolve o resgate tanto dos gestos articulatórios quanto dos aspectos acústicos dos sons da fala. Santos e Navas (2014) complementam que, no início, as representações seriam globais, mas, com o aumento do vocabulário e de palavras acusticamente semelhantes, exigir-se-ia da criança a realização de representações fonológicas cada vez mais detalhadas e bem definidas. Essas representações reorganizar-se-iam em estruturas perceptomotoras sublexicais recorrentes na palavra para, na idade escolar, organizarem-se no nível do fonema. Ou seja, a representação fonológica seria uma identificação das propriedades essenciais dos sons. A constituição da estrutura dos fonemas derivar-se-ia do próprio fone - som articulado, produzido pelos gestos articulatórios dos órgãos vocais e percebidos por seu efeito acústico - que definiria as propriedades fonológicas, os chamados traços distintivos.

De acordo com tal paradigma, caberia aos sujeitos identificar e capturar essas propriedades distintivas pertencentes aos sons enquanto objetos físicos. Portanto, a representação, na verdade, seria um processo de identificação de propriedades dos sons, tal como eles são a priori.

O problema desse tipo de orientação é que se parte do pressuposto de que todo e qualquer sujeito chegaria ao mesmo tipo de representação fonêmica, independentemente de suas características individuais. Acredita-se que embora a produção fonética tenha caráter individual – em virtude das condições e das características individuais dos órgãos fono-articulatórios envolvidos na produção de cada som (fone) da língua, bem como das diferenças de sotaques existentes nas diversas regiões do país e dos contextos de produção dentro da palavra -, as estruturas conceituais mentais (fonemas) não seriam dadas individualmente, mas sim por traços de ordem universal. Justifica-se tal ponto de vista alegando-se que: se os sujeitos usuários de uma mesma língua conseguem se comunicar,

mesmo diante de diferenças individuais em suas falas, seria justamente porque teriam as mesmas representações mentais definidas pelas propriedades essenciais dos sons.

De fato, se entende-se a capacidade humana de representação como um processo de identificação das propriedades lógico-formais dos objetos - portanto, de fora para dentro - então os traços distintivos dos sons - descritos pela linguística-, poderiam, nessa perspectiva, ser as representações das línguas e, portanto, dos fonemas.

Todavia, se partirmos do pressuposto de que os conceitos não estão nos objetos em si, mas na leitura que os sujeitos fazem desses objetos - a partir de materiais fornecidos pela cultura -, o conceito de fonema universal não se sustenta. A hipótese defendida por Machado (2013) é a de que diferentes sujeitos representam os fonemas de formas diversas, a partir da maneira como operam suas mentes.

Se a experiência cultural levar o sujeito a privilegiar a identificação de unidades dentro de um todo, esmiuçando as partes do todo e discriminando as fronteiras de cada elemento percebido, então, essa experiência cultural - marcadamente associada a um modo de pensamento científico cartesiano - gerará falantes cujos conceitos fonêmicos guardam grande distintividade entre si. Tais estruturas conceituais seriam muito próximas daquelas tradicionalmente definidas pela linguística.

Se, por outro lado, a experiência cultural levar o sujeito a privilegiar a velocidade no processo de percepção - porque não interagem com o mundo em recuo, mas em múltiplas interações, visando ampliar o número de experiências de mundo vividas simultaneamente -, perceberá os objetos como um todo, em detrimento dos detalhes daquilo de que são compostos - uma vez que seu esquema de atenção é multidirecional. Tais sujeitos, com modos de pensamento predominantemente narrativo, representarão os fonemas com baixo nível de discriminação e sempre em relação a outros fonemas com os quais ocorrem na cadeia fonética. Em função disso, esses sujeitos não produzem estruturas conceituais altamente distintas e, de certo, os fatores representacionais derivados de seus conceitos mentais não apresentam as mesmas propriedades descritas pela teoria gramatical normativa.

Essa representação de fonema, marcadamente associada a certo modelo cultural, é denominada por Senna (2011b), de macrofonema - uma entidade conceitual líquida e de baixo nível de distintividade no sistema fonológico da língua. Segundo o autor, trata-se de uma entidade mental que transborda a noção clássica de unidade distintiva, já que sua concepção pressupõe zonas de aproximação a diversas outras entidades com as quais

compartilha parte de suas propriedades distintivas (SENNA, 2011b). Ou seja, tal representação fonêmica, apesar de constituir uma unidade funcional, não apresenta caráter fechado, uma vez que se dá em forma de um *continuum* - no qual um conceito fonêmico pode flutuar e se aproximar de vários elementos que fazem fronteira com ele.

Albano (2003) também postulou essa produção fonética e representação fonêmica em gradiência. Segundo o autor, por exemplo, o sujeito poderia emitir uma produção intermediária entre o /f²/ e o /v/, que o ouvido humano não treinado não seria capaz de identificar.

Essa concepção de representação fonêmica poderia ter sua validação questionada a partir da alegação de que quanto mais individuais as estruturas conceituais fonêmicas, maiores seriam as dificuldades para os usuários de uma mesma língua se comunicarem. No entanto, pode-se rechaçar tal questionamento com a argumentação de que é possível constatar que os indivíduos são perfeitamente capazes de interagirem socialmente através da fala, independentemente de apresentarem conceitos fonêmicos com traços distintivos altamente elaborados ou conceitos macrofonêmicos. Tanto os sujeitos com uma representação de mundo científica compreendem os sujeitos de estrutura narrativa, quanto o inverso. O que significa que apesar de diferentes, essas representações fonêmicas guardam certas propriedades em comum.

É com base nessas propriedades em comum, compartilhadas pelos diferentes modos de representações fonêmicas, que os sujeitos são capazes de formular línguas orais e desconsiderar as diferenças individuais como se elas fossem absolutamente irrelevantes. Essas propriedades em comum estão associadas a certas classes de sons e a certas operações fonêmicas. Quanto maior o número de propriedades comuns, ou seja, quanto menos distintos os sons, menos diferem uns dos outros, mas ainda assim são representados como fonemas diferentes. No entanto, o fonema, ao invés de ser uma unidade discreta que dá conta de um tipo de entidade fonêmica, vai dar conta de uma gradação porque ele pode flutuar dentro de um continuum de classes de sons. A classe de sons assume todo o conjunto de sons possíveis que podem ser associados a uma única entidade fonêmica.

² Neste artigo são utilizados // para a anotação dos segmentos fonêmicos (fonemas) ou transcrições fonêmicas de palavras e [] para os segmentos fonéticos ou transcrições fonéticas de palavras (fones, ou seja, produções individuais dos sons). Assim como são utilizadas “ ” quando se trata de anotações de letras ou palavras escritas. Para representar os fonemas e fones utiliza-se o Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

É como, por exemplo, se a essência de um fonema como /s/ se confundisse em parte com a essência do fonema /t/ e em parte com a do fonema /ʃ/, pois que, de fato, existe um continuum enunciatório que nos permite produzir um som que se inicia em /t/, passa por /s/ e vai até o fundo da boca para produzir /ʃ/.

Nessa perspectiva, os fonemas não são entidades linguísticas que pertencem à gramática normativa, ao contrário, constituem entidades cognitivas – conceitos mentais. Para Vygotsky (2007), o percurso de formação dos conceitos não segue uma lógica linear e isto se deve aos aspectos socioculturais. Desse modo, existe uma questão que individualiza os fonemas, tratando-se de entidades elaboradas a partir de diferentes experiências de mundo.

Tal afirmação remete à questão, anteriormente levantada, sobre os fatores que constituem a representação mental dos fonemas. Os conceitos se processam a partir de duas dinâmicas: a percepção e os processos analíticos. Assim como a percepção de mundo não se dá em uma única orientação, também não há um único tipo de resposta dada pelos processos analíticos; uma vez que ambos são empregados de forma variada, a partir dos diversos modos de pensamento.

As diferentes experiências culturais levam os sujeitos a perceberem os sons da fala de forma diversa e, a partir de processos analíticos também diferenciados, interpretam aquilo que apreendem da fala e formulam, então, seus conceitos fonêmicos, que são únicos. Senna (2011b) salienta que quanto mais apurada a análise do material capturado pelo sistema sensorial, menor a extensão do fonema, pois este se torna mais precisamente orientado a um determinado feixe de propriedades fonéticas; quanto menos apurada e generalizante a percepção sensorial do som da fala, maior a extensão do fonema, pois este se torna menos preciso e orientado a um feixe de propriedades fonéticas genérico. Assim, sujeitos pertencentes a uma cultura científica formulam fonemas em unidades discretas altamente distintivas, ao passo que sujeitos com mentes narrativas representam fonemas em entidades conceituais líquidas e de baixo nível de distintividade. De tal modo que as diferenças entre os sujeitos, relativas à língua oral, não se limitam à maneira como cada sujeito articula os sons da fala, mas se estendem ao modo como representam mentalmente esses sons. Enfim, os diferentes sujeitos, além de apresentarem falas com características fonéticas diversas, apresentam modos de representação da língua oral também diversos.

Essa variabilidade – tanto na representação fonêmica quanto na produção fonética - da língua oral não cabe na língua escrita padrão. A língua escrita alfabética é composta

por letras impressas, que ao formular enunciados constituem unidades de significação. Essas letras são representadas mentalmente em unidades formais abstratas denominadas grafemas. A natureza dos grafemas e dos macrofonemas guardam profundas diferenças entre si, visto que a escrita padrão se constitui como um sistema linguístico constituído por unidades fechadas e altamente distintivas. De acordo com Senna (2011b, p.164) “a escrita alfabética é centrada no pressuposto de que se possa estabelecer uma relação de equivalência entre certo grafema e um som fonêmico da fala, admitindo, dessa forma, que se possam discriminar as unidades fonêmicas como na concepção tradicional de fonema”. Segundo o autor, no caso de falantes que apresentam representações fonêmicas em unidades distintivas, a pressuposição subjacente à estrutura da escrita alfabética poderia até ser pertinente. Contudo, no caso de falantes que operam suas línguas orais sobre macrofonemas, a pressuposição da escrita alfabética não se aplica, pois se trata de uma representação fonêmica não orientada pela distintividade e, conseqüentemente, não baseada em unidades associáveis a grafemas.

A representação macrofonêmica não causa custo para a fala, mas pode causar maiores desafios para a escrita, quando o sujeito tiver que decidir com que letras escrever as palavras, especialmente aquelas constituídas por fonemas que guardam grande similaridade com seus pares. Isso pode ocorrer, por exemplo, no momento de decidir o modo de grafar as letras que se relacionam com pares de fonemas que apresentam como único traço distintivo a sonoridade, que determina as oposições entre fonemas vozeados - produzidos com vibração das cordas vocais (/b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/) - e os fonemas não vozeados - produzidos sem vibração das cordas vocais (/p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/).

Ao escrever, os alunos precisam fazer uma análise dos fonemas que compõem as palavras, evocando imagens acústicas ou sonoras. Imagens estas que, quando evocadas para análise de seus componentes, podem não ser claras o suficiente para permitir uma diferenciação entre sons que são muito semelhantes quanto à composição dos traços fonêmicos que os caracterizam, o que pode acarretar escritas como “**combinar** ≈ **compinar**”; “**perdido** ≈ **perdito**”; “**cotovelo** ≈ **gotovelo**”; “**ajuda** ≈ **achuda**”.

Assim, falantes que apresentam representações macrofonêmicas podem produzir estados de escritas não assemelhadas ao padrão, derivadas tão somente de uma incompatibilidade entre o seu sistema gramatical da língua oral e o sistema gramatical da escrita padrão, a qual deriva do modo de experiência do mundo, algo, portanto, de natureza preponderantemente cultural. Nesse sentido, é necessário considerar que o

domínio da língua escrita padrão está vinculado ao pertencimento a uma cultura escrita e/ou à aprendizagem formal da gramática normativa.

Tal perspectiva permite a compreensão de estados de escrita não convencionais de alunos não mais como sinais ou sintomas de um distúrbio da aprendizagem, mas como indícios de percursos individuais de elaboração do sistema de escrita alfabética.

Os aspectos abordados direcionam para a conclusão de que apesar de a língua escrita portuguesa ter uma representação fonética, isso não quer dizer que ela represente a língua oral, até porque essa comporta variabilidades. Como afirma Cagliari (1995), “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética” (p. 117). Inúmeros eventos denunciam a relação complexa entre as unidades da escrita e as unidades da fala, dentre os quais destacam-se os seguintes fatos: um mesmo fonema pode ser grafado por várias letras; uma mesma letra pode se relacionar a vários fonemas e, ainda, a irregularidade na correspondência quantitativa entre letras e sons, o que implica considerar que cada palavra se escreve com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem.

No entanto, os sujeitos não se apropriam desse conhecimento se ninguém lhes ensinar, pelo contrário, no início do processo de aprendizagem da escrita os alunos, intuitivamente, acreditam numa relação direta entre a fala e a escrita. Assim, é natural que cometam *erros* na escrita baseados nessa intuição, uma vez que o domínio da natureza alfabética e ortográfica da escrita é dependente de um conhecimento que se adquire a partir de um ensino formal, e não a partir de um conhecimento tácito e até inconsciente como na língua oral. Zorzi (2009) assinala que:

Não nos damos conta de como estamos processando as informações ou de como as estamos organizando quando falamos. Passa-nos despercebido que ativamos processos de busca de palavras adequadas para expressar os significados, que estamos construindo frases de acordo com padrões gramaticais determinados, assim como não nos damos conta de todo o complexo processo de programação e execução da fala. Não precisamos pensar em cada um dos fonemas que iremos pronunciar, qual o tempo de realização de cada um deles, que movimentos teremos que fazer com a língua, com os lábios e com os demais órgãos que produzem a fala. Nem sequer precisamos estar atentos para a ordem ou sequência da pronúncia. Também não temos necessidade de identificar quantas palavras estão sendo ditas, onde cada uma começa e termina, uma vez que, no fluxo contínuo da fala, elas geralmente aparecem interligadas. [...] Em síntese, sabemos falar, embora não estejamos dando conta de como o fazemos. (ZORZI, 2009, p. 155).

Por outro lado, para escrever, outros mecanismos precisam entrar em ação - grande parte do processamento que ocorre em níveis automáticos na fala deverá ser remetido ao nível da consciência e analisado de uma maneira distinta. Para que se possa escrever um enunciado, de acordo com o princípio alfabético e ortográfico da língua escrita, é preciso que o sujeito se dê conta de seus componentes sonoros, identificando cada um dos sons/fonemas presentes e em que sequência os mesmos se apresentam. A partir daí, deve-se buscar a letra ou letras que podem escrever tais fonemas, estabelecendo uma correspondência fonema-grafema que pode ser regida por regras fonológicas e/ou ortográficas. A escrita também requer - além da noção de fonema, da noção de letra, do conhecimento do valor sonoro das letras, das correspondências não regulares entre som-letra e da ordenação adequada destas unidades mínimas - a noção de sílaba e de palavra, bem como de seus limites de extensão.

Sobre esse último aspecto, tal como no caso das tensões entre representações fonológicas macrofonêmicas e grafemas, Senna (2011b) alerta que a representação das palavras no léxico pode, igualmente, variar muito entre a língua escrita e a língua oral, sem prejuízo para a comunicação oral, porém provocando custo no processo de aprendizagem da língua escrita. Isso quer dizer que sujeitos cujas mentes são orientadas por um modo de pensamento narrativo também podem apresentar uma representação morfológica do léxico diferente daquela apresentada por sujeitos de cultura científica.

O léxico não é tão somente um inventário de palavras dadas, mas um aparato mental de formação, interpretação e emprego de palavras. Essa organização lexical pode ser considerada como integrante dos sistemas gramaticais da língua oral e da escrita. Entretanto, Senna (2011b) salienta que as condições de operação do léxico são diversas na fala e na escrita, fato que resulta em diferenças significativas no conceito gramatical de palavra em cada uma dessas línguas.

O autor explica que a escrita é regulada por determinações histórico-linguísticas, normalmente denominadas etimológicas. A fala, por outro lado, não obedece a outro fator que não a própria dinâmica de uso da língua em seu contexto social. Assim, os processos regulares de formação de palavras constantes do léxico dos falantes não estão necessariamente sujeitos às regras e aos pressupostos etimológicos que regulam o léxico da escrita. Prefixos e sufixos não são necessariamente objetos de um inventário que nos ensinam as gramáticas escolares, mas, sim, princípios de gramática que facultam aos falantes operarem a criação de novas palavras. No caso de sujeitos com modo narrativo

de pensamento, seus princípios de representação mental podem gerar padrões lexicais próprios. O que, mais uma vez, resulta, simplesmente, de influência cultural, nada tendo a ver com algum tipo de problema intrínseco ao sujeito, como, não raro, tem sido apontado no meio clínico e educacional.

A palavra não é apenas uma estrutura que tem a propriedade de representar uma ideia, nos termos em que Saussure definiu o signo linguístico. Aquilo que Saussure (1945) referia como signo linguístico não envolve o limite de extensão das palavras, mas sim certa parte da palavra que indica uma representação mental, o que na linguística é denominado radical. Machado (2013) exemplifica que na palavra portuguesa “burro”, o radical “burr” indica a ideia de certa espécie de animal com características específicas. Entretanto esse radical “burr” apesar de expressar uma ideia, uma representação de mundo composta por propriedades essenciais, subjetivas e culturais, não tem uma forma que possa ser falável. Para dar a esse radical “burr” uma forma falada ou escrita da língua portuguesa, numa operação estritamente linguística, acrescenta-se a vogal temática “o” para torná-la um tema – “burro”. Mas isso é uma operação linguística e não mental.

Dessa forma, é preciso desconstruir o conceito de que a palavra possa ser definida simplesmente como a representação de uma ideia. Palavra é um termo que expressa uma informação semântica e uma informação gramatical, como, por exemplo, na palavra “burro” em que o radical “burr” carrega a informação semântica e a vogal temática “o” a informação gramatical de gênero e número.

Além do conceito de palavra, outro aspecto a ser considerado, para se compreender como os sujeitos delimitam as palavras no enunciado oral e escrito, são os termos determinantes. As palavras não dão conta de regular a extensão da representação mental, assim, no português, a extensão é marcada através de outros termos separados das palavras. Esses termos são chamados de determinantes e são eles: artigos, pronomes, numerais, etc. Os determinantes ajudam a individualizar a ideia representada pelo radical, mas são expressos separadamente. Por exemplo, nas expressões “o burro” e “os burros”, os determinantes “o” e “os” expressos separadamente trazem a ideia de gênero e número que complementam a informação semântica que diz respeito ao conceito de certo tipo de animal com características essenciais, subjetivas e culturais próprias.

Machado (2013) chama a atenção para o fato de que na palavra “burro”, o sufixo “o” (vogal temática) integra uma informação gramatical ao radical e é expresso aglutinado a ele - ou seja, faz parte da palavra. Da mesma forma, nas palavras “burraria”,

“burrice”, “burrada” a informação gramatical está aglutinada ao radical. No entanto, na expressão “o burro” o determinante “o” - que também integra uma informação gramatical ao radical - é expresso separadamente, constituindo, na verdade, outra palavra nos termos da gramática normativa.

Ao levar em conta esses fatos, e considerando que grupos de sujeitos podem ter uma representação mental de palavra como aquele elemento que traz, ao mesmo tempo, uma informação semântica e gramatical, é perfeitamente imaginável que esses sujeitos levantem a hipótese de que para grafar a informação semântica e gramatical contida na expressão “o burro” seja preciso aglutinar tais informações numa “palavra”: “oburro”.

Como repercussão de tais considerações para a aprendizagem da língua escrita observa-se, então, que, a representação morfológica do léxico pode, igualmente, variar muito entre a escrita e a fala, sem prejuízo para a comunicação oral, porém provocando custo no processo de aprendizagem da escrita. Assim, a palavra pode ter sido representada pelo falante em seu léxico, não da forma legitimada na cultura escrita, mas numa cadeia de elementos, em unidades contínuas. Isso ocorre porque a palavra representada na mente humana não é necessariamente uma unidade que corresponda a aquilo que é dicionarizado. Na verdade, a palavra é uma unidade de representação e constituição do pensamento.

Portanto, é preciso considerar que alunos com modos de pensamento narrativo, que não vivenciem experiências culturais que os orientem para os limites de extensão de palavras empregados na língua escrita, podem derivar em seu léxico outro conceito de palavra, e, assim, apresentar impasses em seus processos iniciais de aprendizagem da escrita, quanto ao domínio da extensão de palavras. O que ocorre é que o aluno ao escrever, no início do processo de aprendizagem da língua escrita, tende a dividir os enunciados em unidades que não correspondem ao modo como tradicionalmente as palavras são impressas. Entretanto, não se trata de segmentações casuais ou arbitrárias, pois a concepção que o aluno tem de limites de palavras reflete seu modo narrativo de representação mental da palavra como unidade contínua que expressa conjuntamente uma informação semântica e uma informação gramatical. Assim, alunos em processos iniciais de aprendizagem da escrita seguem formulando escritas como: “da minha ≈ damia”; “para mim ≈ pramim”; “me protege ≈ miproteje”; “só para mim ≈ sopramim”; “e também” ≈ “itambeim”. Essa macro representação de palavra é exequível na língua oral, mas não é aceita na norma padrão de escrita.

Por fim, vale destacar que os modos de pensamento além de influenciarem na estruturação e no uso da escrita em termos da relação entre fonema e grafema e dos limites de extensão das palavras, também influenciam nos aspectos sintáticos e de elaboração textual. A fim de contextualizar tais aspectos, apresenta-se, no quadro 1, a reprodução de uma escrita de um aluno do 3º ano do ensino fundamental, cujo objetivo foi narrar um passeio feito pela turma, no qual também participaram crianças de outra escola.

Quadro 1 – Escrita de um aluno do 3º ano do ensino fundamental

Nós tudo saiu cedo tava com atia nova aquela escola mando um monte depois veio o noso obus e o motorista o pai da Flavia abriu a porta pragente sentarmos o pessoal gosta de janela mais a chuva foi legal aquele dia.

Fonte: Arquivo da autora de produções escritas de alunos

Frequentemente, os educadores tendem a reagir com certo estranhamento diante de produções textuais como a exemplificada no quadro 1. Na análise de tal produção, se fossem considerados apenas os parâmetros relativos às normas gramaticais da escrita padrão, poderia ser elencada uma série de *erros*, como, por exemplo, *erros* ortográficos (omissão de letras e sílabas, troca de letras por múltiplas representações), de junção não convencional de palavras, de concordância, de pontuação; poderia haver quem apontasse até mesmo falta de coesão e coerência textual. No entanto, a questão primordial a ser levantada em relação a essa produção textual é: Que sujeito e que modo de organização mental está por trás desse texto?

As características do texto indicam que se trata de um sujeito com um modo de pensamento narrativo, influenciado por uma cultura oral. Em síntese, esse aluno transcreveu em sua escrita como narraria oralmente o passeio, impregnando-a com as condições de produção da fala. O modo de organização do texto pode ser considerado incompatível com a escrita padrão, no entanto, se ele tivesse sido produzido oralmente seria considerado pertinente, como se o aluno estivesse conversando com sua professora, como pode ser verificado no quadro 2.

Quadro 2 – Transcrição oral do texto feito por um aluno do 3º ano do ensino fundamental

Nós tudo saiu cedo' tava com atia nova' aquela escola mando um monte (se referindo aos alunos)...!' depois veio o noso obus' e o motorista' o pai da Flavia' abriu a porta pragente sentarmos' o pessoal gosta de janela' mais a chuva! (balançando a cabeça numa negativa – dando a entender que a chuva não deixou ninguém abrir a janela)' (ahhh) foi legal aquele dia!'

Fonte: Autora

O texto do quadro 2 é condizente com uma condição de produção em que os sujeitos estão em interação direta e há uma reciprocidade discursiva. Nesse tipo de

interação não há uma exigência de alto nível de planejamento, nem de objetivação minuciosa e muito menos de um alto controle de variáveis. No entanto, a condição de produção de uma escrita formal demanda outro tipo de organização textual; o que exige do sujeito mais planejamento, objetivação e controle dos elementos e estruturas que darão ao texto coesão e coerência.

Para produzir um texto escrito formal o aluno precisa dispor de um modo de organização mental que lhe permita operar sobre dados logicamente ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto. Assim, sujeitos com modo de pensamento científico produzem escritas que se enquadram à escrita padrão, diferentemente, sujeitos com mentes narrativas podem produzir um tipo de escrita com símbolos gráficos que se apresentam de forma incidental e casual, com uma organização morfossintática com marcas de sua oralidade, revelando baixo nível de planejamento e de controle de variáveis.

Quanto mais periférica a condição do sujeito em relação ao mundo científico cartesiano, mais distante estará sua escrita da escrita padrão. No entanto, os diferentes estados de escrita não podem ser considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito. É preciso considerar que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural.

Os diferentes estados de escrita, formulados pelos diversos sujeitos culturais, a partir de seus diferentes modos de pensamento, não poderiam ser explicados a partir do conceito de sistema fechado associado à escrita padrão. Isso porque a noção de sistema fechado, constituído por unidades previamente definidas pela gramática normativa padrão, não comporta singularidades. Nesse tipo de sistema, tudo que se apresenta em desacordo com o que é esperado é considerado um *erro*, um desvio da norma – portanto uma *anormalidade*. Os diferentes estados de escrita podem ser legitimados e referendados a partir do modelo de sistema metafórico proposto por Senna (2007). A proposta do autor não tem por objetivo o relativismo da criação de teorias explicativas múltiplas, baseadas em modelos mentais especialistas, mas levar a teoria gramatical a reconhecer um modelo de mente que pressuponha diferentes especialidades, as quais o sujeito dispõe segundo princípios determinados por ele próprio. Essa concepção de mente, que é regida pelas próprias intenções do sujeito, implica a existência de novos critérios de identificação e de validação dos textos escritos. Conforme o autor, a introdução do fator intencionalidade nos estudos gramaticais incorporaria à teoria linguística aspectos cujo controle não mais

se circunscreveria à estrutura interna dos sistemas regidos por regras gramaticais, autorizando-se, finalmente, que os sujeitos fossem tomados como agentes interferentes na estrutura do texto, movidos pelo interesse maior quanto à satisfação das necessidades de interação com os contextos sociais e seus interlocutores, variáveis caso a caso.

Com a finalidade de favorecer a compreensão do que vem a ser um sistema metafórico, são reproduzidos, no quadro 3, três exemplos de estados de escrita - apresentados por Senna (2007):

Quadro 3 – Escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental

T1	O zoloco aete vu umoe bisu jacare irafe usu ai teve caoquete comemo atina o obus macao modeoabo eu o masu vimu caaca elso muno igozao
T2	O zoológico, a gente viu um monte de bicho... jacaré, girafa, urso... aí teve cachorro-quente; comemos gelatina no ônibus; o macaco mordeu o rabo... eu e o Márcio vimos; caraca, eles são muito gozados!
T3	No zoológico, a gente viu um monte de bichos: jacaré, girafa e urso. Eu e o Márcio vimos um macaco morder seu próprio rabo. Caraca, os macacos são muito gozados! Aí, teve cachorro-quente e, no ônibus, comemos gelatina.

Fonte: SENNA, 2007, p.5)

Segundo Senna (2007), esses três estados de escrita situam-se em diferentes pontos de um gradiente que vai desde a mera transcrição da fala (T1), até uma configuração gráfica que se organiza de forma próxima às regras da escrita padrão. Enquanto T3 representa um modo de escrita em que se sobrepõe características relacionadas a um modo de pensamento científico cartesiano, tanto com relação aos aspectos ortográficos quanto morfosintáticos; T2 representa um modo de escrita híbrida, com características marcantes de um modo de pensamento científico (representado pela maneira como o sujeito escreveu ortograficamente as palavras e como delimitou a extensão das palavras e unidades frasais) e com certa influência do modo de pensamento narrativo (manifestado na maneira como o sujeito ordenou e articulou os fatos). Já em T1 há um modo de escrita em que predomina uma estrutura que se associa ao modo de pensamento narrativo (revelado pela maneira como o sujeito representou as palavras e unidades frasais).

A análise de textos como esses - nos quais se encontra confluência de características da fala e da escrita - não pode resumir-se à aplicação das regras que regeriam produtos do sistema da língua oral ou do sistema da língua escrita, cujas estruturas atendem, cada qual, a um modo de pensamento. Tais textos se justificam como produtos de um processo de aproximação de sistemas já instituídos, por meio de um mecanismo de metaforização. Na metaforização não há uma lógica a priori determinante,

mas a intencionalidade do sujeito expressa sob a forma de uma lógica gramatical singular, não necessariamente alinhada à norma padrão.

Diante disso, a avaliação de qualquer produção textual não deveria estar associada apenas à sua forma estruturante, mas, à sua adequação comunicativa, regida, ao mesmo tempo, pelas intenções comunicativas do sujeito e pelos contextos de uso. O deslocamento dos aspectos universais da linguística para o domínio individual permite, ao mesmo tempo, que os diferentes estados de escrita possam ser explicados em termos gramaticais e que tais diferenças possam ser avaliadas externamente, sem prerrogativas determinadas por condições de adequação interna associada a cada sistema gramatical, mas a partir das condições impostas pelas interações sociais do sujeito com os demais sujeitos da comunicação (SENNÁ, 2007).

É justamente a partir dessas interações sociais que o sujeito aprende a escrever, não como pensavam os cartesianos, com base em sistemas cognitivos universais e inatos que se desenvolveriam em estágios sucessivos pré-determinados, mas com base em sistemas cognitivos plurais. Assim, diferentes sujeitos, com modos de pensamento igualmente diversos, a partir de um processo de aproximação de culturas, com o outro, com a oralidade e com a própria escrita, institui sistemas mentais metafóricos essencialmente novos, concebidos pela interseção de características do sistema da língua oral e da escrita padrão.

Desse processo de interação ou desenvolvimento proximal, derivam sistemas imprevisíveis e complexos, novas formas de escrita de mundo, incluindo, entre elas, novas formas de utilização da língua escrita padrão. Disto decorre que os diferentes estados de escrita constituem-se como fenômenos legitimamente produzidos pelos sujeitos e não como produtos deficitários frente a sistemas aleatoriamente escolhidos como hegemônicos. Ratifica-se, portanto, a concepção de *erros* ortográficos como marcas subjetivas que fazem parte do processo de aprendizagem da língua escrita, que nos revelam atitudes individuais de reflexões e hipóteses lançadas sobre as relações entre oralidade e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo são tecidos argumentos em favor do entendimento de que a representação mental e o uso da língua oral e escrita não se constituem a partir de padrões universais, configurando-se enquanto processos de apropriação e elaboração da cultura.

Tal concepção implica o entendimento de que diferentes sujeitos socioculturais interagem e conceituam a escrita de modos diversos. Tal diversidade ocorre porque os sujeitos apresentam modos diferenciados de organização e operação mental que, por sua vez, implicam diferentes formas de interação com o mundo, com o outro, com a oralidade e com a escrita, resultando em diferenças individuais em suas representações e usos da língua oral e escrita.

O entendimento de que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural, permite a compreensão de que os diferentes estados de escrita não podem ser validados por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico ou inato, nem, tampouco, considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito. A diversidade de escritas não pode ser explicada a partir do conceito de sistema fechado, associado à escrita padrão, mas legitimada e referendada a partir de parâmetros gramaticais baseados em um modelo de sistema metafórico.

Na metaforização não há uma lógica a priori determinante, mas a intencionalidade do sujeito expressa sob a forma de uma lógica gramatical singular, não necessariamente alinhada à norma padrão, mas determinada a partir das condições impostas pelas interações com os contextos sociais e seus interlocutores. Desse processo de interação ou desenvolvimento proximal resultam inumeráveis sistemas de escrita - imprevisíveis e complexos -, legitimamente produzidos pelos diferentes sujeitos. Tais sistemas devem ser entendidos e explicados a partir das intenções comunicativas e das condições determinadas pelos diferentes contextos de uso.

A partir de tal entendimento, é imperativo que a escola possibilite aos alunos refletirem sobre os sistemas complexos da língua oral e escrita, bem como suas diferentes condições de produção. Em tal processo, os espaços de elaborações e negociações sobre os modos de ver, pensar, dizer, escrever e ler o mundo precisam ser destacados. Desse ponto de vista, as marcas do diálogo e da interlocução que podem ser reconhecidas na escrita dos alunos configuram-se como indícios cuja interpretação aponta para a centralidade nos processos de aprendizagem da escrita da situação de interação, consideradas nos seus aspectos institucionais, interpessoais e subjetivos. Daí a necessidades de práticas escolares de leitura, escrita e oralidade em atos enunciativos que se aproximem da vida real.

Cada contexto enunciativo provoca formas específicas de se dizer ou escrever algo e é neste mesmo processo que unidades linguísticas como letras, sons da fala, sílabas,

palavras e enunciados são acionadas e selecionadas, compondo um todo coerente, capaz de fazer jus à função constituidora de pensamento que a linguagem exerce, conforme explicitado por Smolka (2003). Nesta perspectiva, ampliam-se as margens de interpretação dos modos de produções orais e escritas dos alunos nas relações de ensino. Cada produção pode ganhar uma extraordinária dimensão, caso as salas de aula se efetivem enquanto espaços de elaboração em que os professores se encontram atentos aos modos de pensamento e de escrita de seus alunos - que são sempre modos de apropriação da cultura.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Eleonora Cavalcanti. *Conversas com Linguistas: Eleonora Albano. In: XAVIER, AC; CORTES, S (Orgs). **Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 25-35.*
- ALBANO, Eleonora Cavalcanti. **O gesto e suas bordas: esboço de fonologia articulatória do português brasileiro.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- BRUNER, Jerome. **Actual Minds, Possible Words.** Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística.** 8ª Edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2000.
- JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida. **A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação.** 2013. 157f. Tese de Doutorado (Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Notas sobre fracasso e diversidade: Os sentidos do aprender e do não aprender na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara. v. 15, n. esp. 5, p. 2837-2854, dez.2020.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; SANTOS, Maria Thereza Mazorra. Aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita. *In: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÉ, Marileda Cattelan (Orgs.). **Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia.** 1ª Edição. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014, p. 577-582.*

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística general**. 24 ed. Buenos Aires: Editora Lousada, 1945.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. *In*: GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: Editora IBPEX, 2011a, p. 195-261.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Psicolinguística e sistemas gramaticais no campo da psicopedagogia. *In*: GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: Editora IBPEX, 2011b, p. 129- 194.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. **Delta**, São Paulo, v.23, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/>. Acesso em 22.11.2021.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação & Linguagem**, S.J. dos Campos, v.7. p. 200-216, 2003. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/>. Acesso em 23.10.2021.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: Alfabetização como processo discursivo. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZORZI, Jaime Luiz. A alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. *In*: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone (Orgs.). **Dislexia e outros distúrbios da leitura – escrita**. São José dos Campos: Pulso, 2009, p. 149-193.

Recebido em: 21/07/2022

Aprovado em: 01/09/2022

Publicado em: 05/09/2022