

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

HELENA MARIA FERREIRA

**LIÇÃO DE CASA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO
CRIANÇA/ESCRITA**

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

HELENA MARIA FERREIRA

**LIÇÃO DE CASA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO
CRIANÇA/ESCRITA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Professora doutora Maria Francisca Lier-De Vitto.

DOUTORADO EM LINGUISTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

SÃO PAULO
2008

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

À Profa. Dra. Maria Francisca,
que agregou qualidade a este trabalho.
Ao Dílson, Bruno e Vítor,
a quem trago sempre comigo.
A minha mãe Ana, exemplo de vida
e ao meu pai Clóvis (*in memoriam*),
inspiração para tudo que faço.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto, exímia professora e orientadora, pela leitura sempre atenta e perspicaz, por orientar cada passo deste trabalho, pelas preciosas lições de vida, pelo diálogo incansável, pela amizade, pela compreensão, pelo acolhimento.

Às Professoras Dra. Lúcia Arantes, Dra. Lourdes Andrade e Dra. Suzana Carielo da Fonseca, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões nos exames de qualificação.

À Banca examinadora, pela disponibilidade e pela presteza com que aceitou o convite para avaliar este trabalho.

Ao Reitor do Centro Universitário de Patos de Minas, professor Raul Scher, e aos Pró-Reitores, professores Ricardo Rodrigues Marques e Milton Roberto de Castro Teixeira, pelos constantes exemplos de profissionalismo, pela confiança e pelo incentivo.

Aos diretores Neusa Helena de Queiroz Borges e Luiz Fernando Lima Pinheiro, pelo apoio e compreensão.

À Denise, pela amizade sincera em todos os momentos, pelo incentivo e pelas palavras.

Ao professor Henrique Carivaldo de Miranda Neto, pelos gestos de alegria, companheirismo e sinceridade nas palavras.

Às professoras Eliza, Adriana, Gisele, Maria Marta, Mônica e Sueli pelos conselhos e diálogos que sempre me estimulam a crescer científica, ética, profissional e pessoalmente.

À Ana Lúcia, pelo companheirismo, pelo apoio nos momentos de aflição e pela preciosíssima ajuda.

À Melissa e à Evelin, pela disposição e pela colaboração.

Aos colegas da Extensão, amigos queridos e sempre presentes, por compreenderem minha falta de tempo e por me apoiarem em todos os momentos e eventos.

A minha mãe, Ana, pelo cuidado.

A minha família, em especial, aos meus irmãos, pela força e pelo incentivo.

À Abadia, que cuidou de meus filhos como se fossem seus.

Aos meus amigos do Projeto UNIPAM Sênior, pelas lições que não podem ser encontradas em livros.

Aos meus colegas professores do UNIPAM, pela amizade e pelas palavras de encorajamento.

À Fundação Educacional de Patos de Minas, pelo auxílio financeiro concedido durante a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho se ocupa da relação criança/língua/escrita na lição de casa. Nesse sentido, ele toma distância, seja das vertentes comportamentalistas, seja de vertentes lingüísticas, em que a língua é considerada como passível de ser gradativamente aprendida. Esta pesquisa apresenta uma breve discussão acerca do estado da arte sobre a lição de casa, com o objetivo de situar a temática no campo da pesquisa acadêmica estrangeira e nacional. Apresenta, ainda, uma visão geral do campo de Aquisição de Linguagem, de conotação interacionista, em que a relação criança/língua/fala é eleita como solo de sustentação teórica. Nesse momento, são evidenciados os fundamentos do Interacionismo que embasam a reflexão proposta nesta tese, quais sejam: enfrentamento dos erros, efeitos do significante, criança/língua/escrita dentre outros. Tais fundamentos constituíram a direção dada à análise de episódios de escrita produzidos como lição de casa. Nessa amostragem, ficou evidenciado que todas as peculiaridades constitutivas da escrita de crianças, apreendidas pelos pesquisadores ligados ao Interacionismo estão presentes nos textos da lição de casa. O contexto (“ambiente” escolar ou doméstico) não parece interferir de forma significativa na relação criança-escrita. As crianças, ao realizarem a tarefa proposta pela professora, ficam sob efeito de operações simbólicas, que não são indiferentes ao “momento subjetivo” da criança, que a escrita reflete.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Relação criança-escrita. Interacionismo.
Lição de casa.

ABSTRACT

This study focuses on the investigation of the relation between child/language/writing in the homework. In this sense, it moves away, from behavioral field or linguist field, in which the language is considered as conceivable of being gradually learned. This research presents a concise discussion concerning the state of art about the homework, aiming at locating the subject matter in the field of foreigner and national academic research. It presents, also, a broad view of the Language Acquisition field, the interactionist connotation, in which the relation child/language/speaking is chosen as the ground of theoretical support. At this moment, the interactionist foundations are shown up which support the reflection proposed in this thesis, which are: face the errors, effects of the signifier, relation child/language, writing among others. Such foundations framed the position conferred to the analysis of the writing occurrences produced as homework. In these samples, all the peculiarities intrinsic to the children's writing were shown up, seized by the researchers connected to the Interacionism are present in the homework texts. The context (domestic or scholar environment) doesn't seem to interfere in a significant way in the relation child-writing. The children, carrying out the task proposed by the teacher, stay under the effect of the symbolic operations, which are not indifferent to the child's subjective moment, that the writing reflects.

Key-words: Language Acquisition. Relation child-writing. Interactionism. Homework.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
TRAJETÓRIAS DA INVESTIGAÇÃO.....	10
1 SOBRE LIÇÃO DE CASA NA LITERATURA: ALGUMAS	
CONSIDERAÇÕES	21
1.1 A abordagem da Lição de Casa na Literatura Estrangeira	22
1.2 A Lição de Casa na Literatura Nacional	32
2 UM OUTRO MODO DE ABORDAR A QUESTÃO: A RELAÇÃO	
CRIANÇA-LIÇÃO DE CASA EM PESPECTIVA.....	47
2.1 Considerações Teóricas Preliminares	48
2.2 A Criança e a Linguagem no Interacionismo	50
2.3 Linguagem, Escuta e Saber	58
2.4 Alfabetização: a Criança e a Escrita	64
3 A RELAÇÃO CRIANÇA/LINGUA NA LIÇÃO DE CASA	73
3.1 Episódio de escrita n. 1	75
3.2 Episódio de escrita n. 2	77
3.3 Episódio de escrita n. 3	80
3.4 Episódio de escrita n. 4	81
3.5 Episódio de escrita n. 5	84
3.6 Episódio de escrita n. 6	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERENCIAS	100

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIAS DA INVESTIGAÇÃO

As teses partem de inquietações. Meu caminho não foi diferente, uma vez que meu encontro com a *lição de casa* foi marcado por experiências diversas e conflitantes. Minha primeira experiência foi e se deu no início de minha carreira profissional, quando trabalhava em duas escolas, sendo uma localizada no meio rural e a outra, na zona urbana. Na escola rural, a *lição de casa* era aceita como atividade positiva e a sua solicitação contribuía para minha qualificação como “boa professora”. Já, na escola urbana, a *lição de casa* era encarada, pelos alunos, como mera realização de *tarefa* incômoda e sem importância (com exceções, obviamente). Eles realizavam a *lição de casa* com displicência ou faziam o trabalho parcialmente. Frente a tal situação, eu me indagava sobre tal disparidade e sobre os sentidos que as *lições de casa* poderiam ter para os alunos. Essa interrogação ficou, persistiu, sem que eu, efetivamente, me ocupasse dela.

Meu segundo encontro ocorreu quando eu era coordenadora pedagógica da área de português da Secretaria Municipal de Educação. Dentre as várias ocupações inerentes ao cargo, tive duas valiosas experiências: preparação de cursos de capacitação e visitação às escolas. Ambas as atribuições acabaram por envolver a *lição de casa*, pois, nos encontros com professores, eles sempre a colocavam como assunto problemático. Nas “visitas” era possível recolher questões relacionadas ao encaminhamento dessas atividades: quantidade (excessiva) de exercícios, tipos de atividades, objetivos das tarefas, participação dos pais, formas de correção, contribuições das tarefas, dentre outras. A posição de “coordenadora pedagógica” não era nada cômoda: pude notar que alguns docentes não tinham claras para si as funções pedagógicas da *lição de casa* e encaminhavam de forma inadequada, a meu ver, essa rotina escolar.

Meu interesse começou a se solidificar. Assim, minha experiência foi se deslocando da situação prática, por assim dizer, para a necessidade de reflexão sobre a *lição de casa*, que poderia ser concebido como um terceiro enfrentamento que aconteceu quando orientei monografias de conclusão de curso (TCC) de graduação. Essa novidade possibilitou-me levantar e discutir várias questões que atravessavam a temática. Assim, os trabalhos orientados se direcionavam para enfoques diversos¹:

- contexto pedagógico e importância da *lição de casa*;
- eficácia, funções e problemas proporcionados pela *lição de casa*;
- dificuldades encontradas pelos professores, pais e alunos; relação família e escola, implicando seus avanços e retrocessos.

Foram realizadas algumas pesquisas de campo. No horizonte, estava o interesse de averiguar o quê os pais pensavam sobre o assunto, assim como levantar o quê diziam professores e alunos. Além disso, procurou-se analisar as *lições de casa*, contemplando a relação entre compreensão de textos e os enunciados das tarefas. Pude montar uma espécie de acervo e de interpretações sobre a temática e ampliar meu interesse: “quais aspectos da *lição de casa* são abordados nas publicações existentes sobre o assunto?”

De início, fiquei receosa, pois as produções bibliográficas que pude encontrar pareciam restritas a artigos/reportagens publicados em revistas de divulgação e apresentavam características bastante particulares: eram escritas por jornalistas para serem lidas por educadores de formação diversa². Embora tenham sua

¹SOARES, Adriana A. S. Um olhar sobre a lição de casa como forma de contribuição para uma prática pedagógica mais efetiva, 2003. VITAL, Cláudia S. Dever de casa: recurso para o processo de aquisição do conhecimento ou mero cumprimento de tarefa?, 2005. ROCHA, Edna M. Um estudo de caso acerca da lição de casa, 2004. SILVA, Pollyana K. A. Dever de Casa: instrumento de dinamização das relações família x escola?, 2006. NOVAIS, Juliana O. S. O tratamento dado à compreensão de textos pelas atividades dadas como lição de casa, 2006. TEIXEIRA, Daniela. C. B. Uma análise dos enunciados das lições de casa, 2007. (UNIPAM)

² CASTRO, C. de M.. Escolha seus pais com cuidado. **Revista Veja**. Ano 35, n.36, 11 set. 2002. FACCIO, V; GUIMARÃES A. Viva a Lição de casa. **Revista Nova Escola**. n. 60, Maio, 2003. FIORG, E.. Lições Extraídas da Rotina. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo.n.122, p. 3, maio/99. OLIVEIRA, J. C.. Família e Escola: parceiras no processo de humanização. In: **POSITIVO: Atividades e Experiências**. Nº 2/2003. ed. 08. Ano IV. PAIVA, S. N. S. L.. Educação dos pais e educação da escola. **Mundo Jovem**. Fev.2002. PASSOS, A. M. V.; DOLABELLA, A. R. V. Para Casa: para quem, para que? In: **Amae Educando**, ano 34, n.297, p. 6-9, mar/2001. PELLEGRINI, D.. Oba, Lição de Casa! In: **Revista Nova Escola**. São Paulo, n.122, p. 8 -15, Maio de 1999. PITÁGORAS. Para Casa: investimento que dá retorno? Encontro Pedagógico 2003: Professores e coordenadores da Educação Infantil para crianças de 04 a 06 anos, 2003.

importância reconhecida em face dos objetivos pretendidos, as publicações oriundas de revistas destinadas a professores, em geral, não consubstanciam estudos pormenorizados da questão, uma vez que reúnem posições de estudantes, pais, professores e especialistas em educação, constituindo-se em orientações didático-metodológicas.

Outras publicações eram voltadas para educadores, leituras de artigos de revistas que reuniam monografias ou ensaios sobre educação. Depois, ingressei no doutorado e minhas perguntas se intensificaram e, com a colaboração de alguns colegas³, que já haviam passado por essa temática, pude ampliar a bibliografia e incorporar dissertações, teses e artigos científicos, que contribuíram para me situar no âmbito das pesquisas já realizadas em torno da *lição de casa*. O produto dessa pesquisa será desenvolvido no 1º capítulo desta tese em que faço uma resenha crítica dos estudos mais representativos da área. Pude notar que a maioria dos trabalhos era da área da Educação e que estava direcionada, portanto, para aspectos relativos à metodologia da *lição de casa*.

Ao longo do processo de doutorado, a questão *lição de casa* passou por outro deslocamento, talvez o mais significativo: pude refletir sobre aspectos que ultrapassaram aqueles estritamente pedagógicos sobre a *lição de casa* e a partir de uma perspectiva teórica original – o Interacionismo, conforme proposto por Cláudia De Lemos (a partir de 1992) e assumida e desenvolvida, também por Maria Francisca Lier-DeVitto, orientadora desta tese, e por outros pesquisadores. Foi ela quem me apresentou autores que foram decisivos para a realização deste trabalho, em especial, aqueles que se dedicaram a problemas emergentes no processo de alfabetização como Mota⁴ (1995; BORGES, 2006 e outros) e Bosco (2002, 2005 e outros)⁵ - esse “interacionismo” tem como peculiaridade a colocação da língua em jogo na reflexão sobre a aquisição da linguagem (oral ou escrita) e nas interpretações de materiais

³ Cabe aqui um agradecimento especial a Maria Cecília Preto de Almeida e Andréia Cristina Wiezzel, que gentilmente disponibilizaram boa parte do material que constitui a discussão sobre a *lição de casa*.

⁴ Mota (1995) e Borges (2006) referem-se à mesma obra. A opção pelas duas entradas nas referências se deu pelo fato de autora ter mudado de nome.

⁵ Há certamente outros pesquisadores filiados a esta proposta que contribuíram e contribuem para a riqueza desta linha de reflexão. Fiz menção a aqueles que, até o momento, tive acesso.

empíricos. Assim, em foco fica a *relação sujeito-língua-fala/escrita*. Trata-se, portanto, de uma proposta *lingüística* (e não psicológica). Mas, pode-se perguntar: “como tais estudos, que não tratam especificamente de aspectos alusivos à *lição de casa*, poderiam contribuir para esta tese?” Apesar dessas questões serem aprofundadas ao longo deste estudo, adianto que a concepção de interação não está relacionada à interação social, mas ao diálogo⁶ que é, ele também, desnaturalizado. Nessa perspectiva, interação é uma relação significativa que pode responder pelas composições bem estruturadas como pelas insólitas; tanto pelos efeitos de sentido quanto pelos de *nonsense*.

Embora eu passe por questões como: “Em que consiste a lição de casa?”, “Para que serve a lição de casa?”, o trabalho tomou uma direção “mais lingüística, como não poderia deixar de ser. Eu me perguntei, então: “Qual é a concepção de língua e de sujeito que está presente nos estudos pedagógicos sobre o assunto?” e “Qual a natureza dos “erros” que ocorrem nessa “situação monológica”, que é a lição de casa?” Haveria neles algo de particular?”; “ Como a criança se relaciona à demanda do outro-professor?” e “ De que modo ela responde a essa demanda?”

A aposta desta tese foi a de que a fundamentação teórica assumida poderia afetar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. De fato, a criança fala (tem um saber, portanto) e, na escola, ela lhe é apresentada como sendo “algo a aprender” sobre ela. A aposta decorre do que disse De Lemos (1998a), que os estudos em aquisição da linguagem podem “*iluminar a natureza da mediação que a escola estabelece entre o sujeito-aprendiz e os objetos de conhecimento*”. (p.5, grifos meus). Nesse sentido, este trabalho acaba acompanhando o empenho antes feito por Sônia Mota (1995; BORGES, 2006), quem sustentou que a filiação ao Interacionismo determinou um radical deslocamento (profundo) na sua compreensão da razão e da natureza das práticas desenvolvidas em sala de aula, assim como de seus efeitos sobre o processo de aquisição da escrita. De acordo com a autora, mudou seu entendimento a respeito:

⁶ Para maiores esclarecimentos sobre o diálogo, recomendo a leitura de Tesser (2007).

do papel do professor, da natureza do texto, das relações texto/criança, porque o foram as noções de linguagem, língua, discurso. Houve, enfim, um deslocamento do conjunto dos pressupostos teóricos sobre os quais a experiência se embasava. A partir desse momento, nosso esforço em sala de aula passou a ser sobretudo o de descrever os efeitos da intensificação das relações da criança com a linguagem (escrita) sobre a sua própria escrita. (p. 86)

Devo mencionar, neste momento, também, a contribuição importante que tive, para mim, a discussão realizada por Bosco (2002 e 2005).

Acredito que a reflexão por Lier-DeVitto sobre os monólogos da criança (1998) e a constituição de um campo voltado para a singularidade de falas sintomáticas e a clínica de linguagem participaram, também, da minha certeza de que seria possível promover uma discussão sobre questões ligadas a problemas da alfabetização. Nessa dimensão, abordo algumas produções escritas (redações) da *lição de casa*. Não me ocuparei, nesta tese, de produções em que a língua materna se apresenta como ‘outra’/’estranha’ (como quando se espera que a criança “saiba sobre” a língua materna). Com se verá, esta escolha foi determinada pela assunção dos pressupostos do Interacionismo e teve conseqüências, como se verá, a principal delas foi a descoberta de que o “contexto da produção” (lição de casa) não parece afetar, de forma significativa o que é essencial: a relação da criança é, antes e acima de tudo, com o Outro, quando o outro é o escrever um texto.

Um primeiro gesto metodológico, decorrente da posição que assumo, poderia ser, já aqui, delimitado: nada da produção da criança será tratada como “erro a ser corrigido” ou como “irrelevante” porque ainda não é escrita. Produções consideradas “sem sentido” serão igualmente implicadas nas análises uma vez que, como sublinhou Lier-DeVitto (1998), elas *são produções da criança* e participam da *constituição da escrita* - erros e queda de sentido são indícios de um percurso subjetivo em relação à linguagem. Assim menos que restos, são preciosidades para quem como eu, queira ganhar penetração nos mistérios da relação sujeito-linguagem. Resumidamente, não se pretende, neste trabalho, proceder a qualquer tipo de

“higienização dos dados” (De LEMOS, 1982) nem, como no caso da alfabetização, da própria escrita inicial.

Com o objetivo de indicar as opções das obras escolhidas antes de iniciar discussões que pretendo realizar, esclareço que questões levantadas sobre os monólogos por Lier-DeVitto foram importantes porque elas ultrapassaram o foco teórico, até então, dirigido para o *diálogo* e a *interação*. A autora focaliza essas composições textuais que são coesas, embora truncadas, inconclusas e ‘sem sentido’, e que são produzidas por crianças já fluentes no diálogo. Ela surpreende a emergência de um sujeito que, fora da esfera do “outro-presença-estruturante-do-diálogo”, aparece:

capturado nas redes de relações que o funcionamento da língua trama, e que não pode dar conta seja da clareza, seja da inteligibilidade do que diz (...), um sujeito tomado pela palavra do outro, assujeitado à materialidade da linguagem, sua fala ‘invadida’ pela palavra do outro” (LIER-DEVITTO, 1998, p. 89)

Foi essa autora, ainda, que apreendeu o paralelismo que perpassa essas construções monológicas e que atribui a ele valor teórico e constitutivo. O trabalho de Mota (1995; BORGES, 2006) reconhece a relevância dessa contribuição de Lier-DeVitto nesse passo “para além do diálogo” pela ampliação, também da noção de outro para além de “outro-presença-empírica”. Ela pôde voltar-se para os efeitos do outro enquanto “texto-matriz” na constituição das produções escritas. Bosco (2002 e 2005)⁷, cujo trabalho participa da mesma direção teórica, aprofunda questões abordadas por Mota/Borges, principalmente sobre a importância e função do nome próprio na emergência da escrita. Além das autoras mencionadas, outras obras e pesquisadores serão consultados e, naturalmente, dedico um amplo espaço para a discussão dos pressupostos fundamentais, assentados por De Lemos, no capítulo 3.

Esses fundamentos intensificaram as minhas indagações acerca da lição de casa e sobre os mistérios da transmissão operada pela escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, PCN’s, 1997, p.100), documento diretriz

⁷ Sua tese foi orientada pela Profa. Dra. Maria Fausta Cajayba Pereira de Castro, na UNICAMP, pesquisadora e autora também filiada ao Interacionismo, proposto por Cláudia De Lemos.

para os professores, postulam que *a tarefa de casa* (chamo a atenção para a palavra “tarefa”) é “um tipo de atividade que pode ter diferentes objetivos, a partir dos diferentes envolvidos”, parece predominar, na realidade, o caráter de *reforço da aprendizagem de uma atividade realizada em sala de aula*. Tal enfoque é, até onde sei, mantido e não questionado nas pesquisas na área – o que justifica a pequena (e redundante) produção bibliográfica sobre o assunto. Quando se leva em consideração a proposta interacionista, há a suspensão da noção de *sujeito epistêmico* ou *psicológico* e, portanto, também, a *epistemologia dualista sujeito-objeto* – sobre a qual se sustenta a Psicologia, a Educação e a Pedagogia – o que supõe ou sugere um deslocamento radical da posição do professor. Como assinalou Mota (1995; BORGES, 2006), se há língua como terceiro, tanto a criança quanto o outro estão submetidos ao mesmo funcionamento (da língua). Note-se que estamos frente a uma relação/interação triádica: fala da criança/língua/fala do outro e não mais dual.

Nesse sentido, o educador/professor está sempre na posição incômoda de ser um “ser em falta” porque há sempre um saber que ele não detém ou controla: “o saber da língua”, uma alteridade radical em relação ao sujeito. Nessa direção, cabe ressaltar também que o “desejo de transmissão” não pode ser suprido por nenhuma metodologia – o que se transmite escapa, sempre, ao controle do professor porque ele é fruto de identificação (como testemunha insistentemente o acontecimento escolar). Vygotsky (1991), em uma passagem da “formação dos conceitos” chega a admitir isso: que conhecimento não se transmite - admite, portanto, que há mistérios na “transmissão”. Assim concebida, a transmissão pode interrogar e aparecer como um mistério pedagógico. Conforme Von Hohendorff (1999), que em suas considerações inclui o sujeito do inconsciente, também afasta-se da epistemologia sujeito-objeto:

o espaço de transmissão só é acessível através de seus efeitos, que são sempre da ordem do singular. É do encontro entre o que foi ensinado e aprendido e o inconsciente de cada um que pode surgir algo novo, que saia do âmbito da simples repetição. (1999, p. 52)

O simples fato de “não haver pura reprodução” indica que algo de equivocante opera na relação professor-aluno, opera nesse espaço misterioso da “transmissão”. Dessa feita, apesar de as teorizações desenvolvidas pela maioria dos adeptos da vertente interacionista não terem, senão mais recentemente (a partir de 1995) contemplado questões ligadas à cena educativa, considero, como fizeram Lier-DeVitto (1994/1998); Mota/Borges (1995; 2006), Oliveira (1997) e Bosco (2002; 2005), que seus pressupostos teóricos fundamentais podem subsidiar uma reflexão sobre essa outra cena em que criança e linguagem são protagonistas. Se a *lição de casa* é estudada por psicólogos e psicopedagogos, que parecem restringir-se basicamente a questões relativas às suas “funções” e “objetivos”, há, entendo, outros pontos que merecem ser discutidos e não são abordados, pela própria natureza das questões que interessam a Psicologia e a Pedagogia (e que não são pautadas por interrogações suscitadas pela linguagem). Dentre esses pontos, destaco, nesta tese, que a implicação do funcionamento lingüístico-discursivo pode explicar a razão da não-coincidência surpreendente entre o que é ensinado e o que é produzido na realização da *lição de casa*.

A adoção da perspectiva teórica, que ora assumo, representa, ao meu ver, uma tomada de posição frente a recursos pedagógicos tradicionais, guiados pelo ideal de transferência pacífica de conhecimento – da escrita da língua materna, no caso. A assunção de pressupostos outros, apenas indicados acima, envolve uma reflexão lingüística – o que é pouco familiar à esfera da Educação. Cláudia de Lemos, considera que a concepção de escrita, conforme assumida pela Escola, “*pode funcionar como um véu, ocultando a criança e suas formas de saber*” (1988, p.10, grifo meu).

Assim, na consecução desta tese e da interpretação das escritas de *lições de casa*, tomo o partido da criança, quer dizer, admito haver ali, nas suas produções, m “saber fazer” enigmático, mas, ainda assim, um saber. “Tomar partido” significa, também, “tomar distância” – distância do discurso pedagógico tradicional. Penso que, para isso, será preciso colocar em questão o cerne desse discurso, qual seja, a incontestável “referência (ao) sujeito da razão” (BECKER, 1999, p. 67). Sobre isso, vejamos o assinalamento abaixo, feito por Lajonquière:

precisamente, a educação, à medida que opera, possibilita à criança *habitar de uma outra forma a linguagem e vir a fazer uso da palavra em nome próprio*. Isto é, possibilita que a palavra do Outro possa ser usufruída como ‘sua palavra’ perante os outros. Em suma, deve-se tomar como efeito educativo primordial a passagem da posição de objeto para a de sujeito no campo do discurso (1999, p.114) (ênfase minha).

O ponto é mesmo este: como participar, na qualidade de educador, dessa “*passagem (da criança) da posição de objeto para a de sujeito*”? O que significa ser sujeito? Em que medida a *lição de casa* estaria envolvida nesse processo?

A Escola tem, como reconhece o autor, privilegiado a sincera “vontade de ensinar” e, apesar dos muitos esforços e das incidências de metodológicas alternativas não tem contemplado “a misteriosa interferência da subjetividade nesse processo” (*op. cit.* p. 119). Nesse enquadre, de fato, aposta-se na força da imaginação como instrumento de inscrição na escrita, mas não se consideram as manifestações gráficas como formas singulares que testemunham a relação de um sujeito com a escrita. Quando aprendem a escrever, diz Mota: “*as crianças colocam em jogo a operação significativa que constrói uma escrita*” (BORGES, 2006, p. 171, grifos meus).

Como procuro indicar, a posição teórica, aqui adotada, muda radicalmente as noções de linguagem e de sujeito, vigentes no âmbito escolar. Convém observar, a esse respeito, também o que diz Burgarelli:

quando geralmente se propõe a planejar ou a executar uma atividade que objetive levar o aluno a escrever, especificamente nas séries iniciais, a concepção que prevalece encontra-se principalmente atrelada à dimensão psicopedagógica da noção de sujeito. Assim, parte-se da idéia de que o aluno é o próprio construtor de seu conhecimento, devido às suas capacidades de cognição e raciocínio lógico. No mais, ele precisa apenas de instrumentos didáticos adequados para despertar essas suas habilidades. Caso a aprendizagem fracasse, a causa desse fracasso será procurada em um

dois elementos dessa operação: ou o aluno é problemático, idéia que inclui possíveis deficiências, psicológicas ou sociais, ou o professor não teria encontrado ainda os procedimentos adequados para encaminhar suas atividades em sala de aula (2003, p. 147)

Essas observações, realizadas por um autor que, embora não filiado ao Interacionismo, está sob efeito de seus ecos⁸, dá suporte aos comentários aqui tecidos e à direção que se pretendo tomar. Insisto, a proposta interacionista toma distância das abordagens cognitivistas, em que reina o sujeito do conhecimento, conhecimento assumido como uma internalização gradual, que se pretende apreender sob a forma de *estágios de desenvolvimento*. A teorização proposta por De Lemos (1992a) sustenta que as mudanças na fala da criança não apreensíveis com uma construção gradual de conhecimento sobre a língua⁹ (e outros: 1998a, 2002, 2006). A proposta de De Lemos (*op. cit*) implica o sujeito da Psicanálise e permite desencadear um movimento de interrogação do sujeito, que, no âmbito educativo, não é usual, mas pode ter efeitos relevantes: pode afetar a posição do professor frente à criança e levá-lo a suspeitar da padronização didática que elimina questões ligadas à singularidade, que trata de higienizar e corrigir mecanicamente os erros ou que ignora seus sentidos subjetivos.

Nas atividades de *lição de casa*, a produção de escritos se dá fora do espaço escolar. Afirmamos, com os pesquisadores afetados pelos pressupostos do Interacionismo, que há outro em situações monológicas e, por isso, a realização da *lição de casa* também “não se dá como um vôo cego, mas guiado pelas possibilidades da criança de se identificar nas posições abertas pelos discursos do outro” (cf. De LEMOS, 1998b , p.72). Como se vê, procuro fazer um “diálogo teórico” (LIER-DEVITTO, 1994; 1998) com o Interacionismo – meu movimento não é de aplicação, mas de filiação.

No capítulo 1, apresento uma visão panorâmica do estado da arte sobre *lição de casa*, uma vez que esse pano de fundo demonstra a tendência das abordagens vigentes sobre a temática, fortemente vinculadas à Psicologia. Assinalo, neste capítulo,

⁸ O pesquisador foi orientando de mestrado de Borges, na UFGO, e fez doutorado na UNICAMP, no Projeto SemaSoma, coordenado pela psicanalista Profa. Dra. Nina Leite.

⁹ Essa discussão será realizada em capítulo destinado à fundamentação teórica.

o enfoque dado pelas pesquisas nacionais e internacionais, perguntando: "De que tratam essas pesquisas, que versam sobre a lição de casa?" Essa busca, situa a diferença deste trabalho.

No capítulo 2, apresento os fundamentos do Interacionismo: sua constituição enquanto quadro teórico e seu compromisso com a fala da criança. Nele, busco mostrar o percurso da teorização empreendida por De Lemos e de pesquisadores filiados à sua proposta e, também, por Lier-DeVitto, no LAEL, que pode abrir um campo original de questões (sobre patologias e clínica de linguagem) a partir de fundamentos do Interacionismo. Procurei dar ênfase precisamente às bases conceituais fundantes do Interacionismo, à sua trajetória teórica, às transformações e interrogações desse percurso. Mota/Borges (1995/2006) e Bosco (2002; 2005) levantaram questões pioneiras para o campo da alfabetização e foram espaços privilegiados de identificação para esta tese.

Por fim, no capítulo 3, volto-me para as produções textuais decorrentes da lição de casa. Surpreendi-me, desde o primeiro contato com elas, com a força descritivo/explicativa do Interacionismo e espero que minha escuta para a relação criança-escrita possa ter aparecido: lição de casa, como modalidade de relação criança-escrita, revela que a interação privilegiada é com o Outro. Assim, não é o "contexto físico", o "ambiente", que exerce coerção sobre a criança. Considero oportuno ressaltar que as narrativas escritas são aqui utilizadas como ilustração dos modos de organização dos textos infantis nas lições de casa. Elas não diferem de outros escritos iniciais, parece-me, mas isso não significa que não se possam retirar consequências importantes para uma reflexão pedagógica sobre a *lição de casa*. Essa discussão é apenas iniciada nesta tese, dado que minha opção teórica levou-me a erigir e discutir questões de outra natureza (como se verá), mas essa discussão iniciada fica como promessa para estudos futuros.

CAPÍTULO 1

SOBRE *LIÇÃO DE CASA* NA LITERATURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, apresentarei uma síntese e um diagnóstico de pesquisa bibliográfica (bastante extensa), que realizei sobre estudos brasileiros e estrangeiros acerca da *lição de casa*¹⁰. Tratei, na medida do possível, de circunscrever a natureza das discussões, delimitar temas privilegiados; indicar tendências educacionais e teóricas, reuni-las a partir de uma avaliação de suas diferenças e semelhanças. Desse modo, além de uma visada mais geral a respeito do assunto que ora me ocupa, deve-se esperar que este capítulo retire conseqüências dos temas abordados e desenvolva, sempre que possível, comentários críticos baseados nos trabalhos representativos sobre a *lição de casa*, que foram aqui examinados. Posso adiantar que as questões mais recorrentes nos textos investigados são aquelas voltadas para *os propósitos* e *os enigmas pedagógicos* da *lição de casa* – dito de outro modo, tratam-se de reflexões sobre *o estatuto e a função* dessa atividade. Antes mesmo de dar início ao desenvolvimento da tarefa a que me proponho, parece-me importante deixar assinalado que na literatura consultada, a grande maioria dos autores faz menção à *condição de marginalidade* de trabalhos sobre *lição de casa* e se mostra surpresa frente a essa constatação uma vez que, dizem eles, esta é inegavelmente uma prática arraigada na cena educativa.

Kravolec (1999), mesmo reconhecendo ter havido crescimento substantivo na quantidade de pesquisas envolvendo a temática, afirma que ainda assim é mais notável sua escassez. Não é muito diferente o que assinalam pesquisadores brasileiros, da área da Educação, como Nogueira (1998); Assis (1987); Wiezzel (1999); Paula (2000) e Rodrigues (1996). Eles apontam para uma escassez relacionada à falta de

¹⁰ Nesta tese, talvez prevaleçam trabalhos de pesquisadores americanos sobre *Lição de casa* porque são estudos aqueles mais mencionados na bibliografia das pesquisas nacionais e porque há ali, sem dúvida, uma vasta literatura sobre o tema à disposição. É preciso dizer ainda, sobre isso, que a não-exaustividade da pesquisa histórica, nesta tese, não significa que autores europeus tenham sido desconsiderados – eles estão implicados em discussões que dispensam uma visada estritamente histórica.

divulgação/publicação de pesquisas; ou seja, as pesquisas existiriam, mas confinadas às bibliotecas universitárias. Para Rodrigues (*op. cit.*), a *lição de casa* não é tema privilegiado em cursos de formação de professores, nem é foco de discussão de eventos científicos importantes. A citação abaixo, de Wiezzel (1999), é emblemática e pode ser tomada como expressão do ponto de vista de estudiosos a respeito de *lição de casa*. De fato, após afirmar que ela “constituir prática arraigada entre os professores” e que “as informações existentes sobre o assunto são vagas” (*op. cit.* p. 8), a autora acrescenta:

as tarefas para casa são na nossa escolarização *uma dessas práticas cotidianas aparentemente esquecida pela literatura educacional*. Apesar de freqüente na escola de 1ª a 4ª série parece ter sido *negligenciada pelos discursos pedagógicos (críticos e não críticos)* das últimas décadas. (*op. cit.*, p. 17) (ênfase minha)

Pode-se dizer que pesquisadores brasileiros são unânimes em afirmar que a produção nacional sobre o assunto “*lição de casa*” é *deficitária*. A queixa maior fica dirigida, neste caso, à quantidade inexpressiva de pesquisas ou à sua inacessibilidade e à dispersão. Quando se lê autores estrangeiros (em especial, os americanos), logo se nota uma diferença em relação à literatura nacional, qual seja, neles não há indicação recorrente de falta ou escassez de produção. O ponto enfatizado é a baixa qualidade teórica das discussões.

1.1 A abordagem da *lição de casa* na literatura estrangeira

Paschal, Weinstein e Walberg (1984) postulam que “a literatura sobre os efeitos da *lição de casa* na aprendizagem é vasta, porém a informação sobre tais efeitos é pequena” (p. 94) e, acrescenta que ela é “muito volumosa (...) mas é opiniosa e polêmica”. Surpreendente é que poucos estudos metodologicamente adequados tenham sido realizados. (p.104). É o que assinala Palardy (1995):

historicamente, a *lição de casa* nunca teve um papel consistente na educação pública americana (...) o número de estudos sólidos que examinam a *lição de casa* é pequeno e, em muitos desses estudos, os projetos experimentais são simplórios e os resultados são incertos e até mesmo contraditórios. (*op.cit.*, p. 32) (ênfase minha).¹¹

Também Earle (1992) denuncia o tratamento dado à *lição de casa*. Para o autor, quando se faz uma revisão das pesquisas e artigos sobre *lição de casa*, chega-se irremediavelmente a uma conclusão: a pesquisa demanda teorização. Mas, o conjunto de estudos encontrado não é teoricamente dirigido. Admitindo-se isso, presume-se que há meta para a pesquisa: desenvolver teoria.

Dessa afirmação, Earle (*op. cit.*) retira duas conclusões, quais sejam, “a ausência de teoria parece ter contribuído, ao longo dos anos, para a inconclusividade das pesquisas. Tal vácuo teórico tem sido responsável, também, pela constante má utilização da *lição de casa* pelos professores em sala de aula”.

Earle retira essa conclusão da observação de que os problemas investigados - importância, modos de aplicação, quantidade e qualidade das tarefas de casa -, mesmo que pertinentes não são tematizados, nem aprofundados, ao contrário, são mencionados de forma reiterativa e não recebem tratamento apropriado. Para ele, sendo esse o caso, as análises só poderiam ser superficiais e os resultados vagos – resultados, esses, que não se constituem num corpo consistente de orientações para professores.

Frente ao acima exposto, é possível concluir que, se de um lado, as pesquisas brasileiras - escassas e dispersas - não chegam a interrogar pesquisadores e muito menos a auxiliar professores; de outro lado, as pesquisas estrangeiras sobre *lição de casa*, embora sejam abundantes carecem de teorização consistente. Como postula Earle (1992), chega-se por essa razão sempre ao mesmo lugar: à reprodução de argumentos circulares, que pouco ou nada têm para afetar positivamente a prática dos professores.

¹¹ Todas as traduções do inglês foram feitas pela autora desta tese.

Pergunto, agora, “o que é tratado nas pesquisas sobre as lições de Casa?”

Quando se visita a literatura estrangeira, merecem destaque autores como Cooper (1989a, 1989b)¹², Palardy (1995) e Foyle (1992), que procuram responder essa questão. Cooper (*op. cit.*) sustenta que ênfase é dada à discussão sobre a *importância pedagógica da lição de casa*, mas praticamente quase todos os autores que se ocupam da questão fazem assunção por este enfoque. Foyle (*op. cit.*), que faz um apanhado histórico sobre esse assunto, surpreende ao relatar que o desempenho escolar de crianças inglesas no século XIX era melhor, quando abolidas as *lições de Casa*. Segundo o autor, nos anos 1700, elas não existiam. Entre 1860 e 1870, com a democratização do ensino, as escolas passaram a adotar as *Lições de Casa* como prática. Pode-se pensar que a implantação dessa atividade tenha decorrido do inevitável distanciamento entre professor e aluno devido à ampliação do número de estudantes para cada professor. A *lição de casa* veio, então, para suprir o vazio criado e manter o aluno ligado ao objeto de sua instrução na ausência do instrutor.

É preciso dizer, porém, que desde os primórdios, a implantação da *lição de casa* não foi sem conflitos. Dizia-se (o que, aliás, ainda se alega) que as *lições de casa* interferiam no tempo familiar, que causava cansaço nas crianças, que limitava o tempo de lazer, que pais eram incumbidos de tarefas que eram da escola e assim por diante (FOYLE, *op. cit.*). Para o autor referenciado, a primeira pesquisa experimental sobre *lição de casa*, conduzida por Jager, Schmidt e Mayer (1904), atribui, diferentemente, ao ambiente doméstico a responsabilidade pelos problemas na realização das tarefas prescritas: “hábitos escolares saudáveis” (sentar em postura correta, manter livros em nível ocular adequado, por exemplo) seriam prejudicados uma vez que substituídos por “hábitos domésticos impróprios” (*idem, ibidem*). Esse argumento contrário à *lição de casa* ganhará nova roupagem no século XX, quando se dirá, entre outras coisas, que sem a supervisão do professor, os alunos aprendem incorretamente.

A *lição de casa*, apesar de controvérsias permanentes, ganhou espaço e estabilidade ao longo do século XIX. Segundo Cooper (1989b), no século XX, ela foi,

¹² O autor é citado pela maioria dos autores consultados.

de fato, muito valorizada, pois se atribuiu a ela um papel essencial na aprendizagem, qual seja, o de memorização de conteúdos escolares em ambiente extra-escolar. Note-se que houve deslocamento da função da *lição de casa*. Ela que foi instituída com a *função de suplência* por perda na relação interativa entre professor-aluno, adquire, no século XX, *função cognitiva*. Dito de outro modo, é na criança que se deposita parte importante da responsabilidade pela aprendizagem quando a ênfase na *lição de casa* recai sobre a necessidade de memorização. Veremos que a idéia de “exercício” se estabelece, tanto quanto a de memorização: para aprender é preciso memorizar e, para memorizar, é preciso exercitar-se¹³. É, sem dúvida forte, ao longo de todo no século XX, a assunção do papel da *lição de casa* como *recurso didático que propicia o reforço dos conteúdos aprendidos e habilidades adquiridas* - o que denuncia a presença marcante de uma visão positivista/comportamentalista do processo educativo.

Na segunda metade do século XX, na década de 1950, a *lição de casa*, já concebida como uma *técnica que facilita e favorece a aprendizagem*, passa a ser vista também como *técnica que acelera o processo de aquisição de novos conhecimentos*. (cf. COOPER, 1989b; FOYLE, 1992). Entende-se que, na década seguinte, essa atividade escolar seja olhada como contraproducente, isto é, como um *instrumento de pressão sobre os estudantes*. Argumenta-se em favor de outras alternativas (e mais adequadas) para o aproveitamento do tempo livre pelos alunos. Muitos debates em torno da equação “quantidade de atividades”¹⁴, “tempo gasto para sua realização” e “tipos e hábitos de estudo necessários” (PARTIN, 1986) pareciam até demandar a necessidade de uma política de regulamentação da *lição de casa*. Essa indicação não deveria causar surpresa porque sob a mobilidade das atribuições variadas de funções da *lição de casa* e da polêmica em torno dela, pode-se apontar influências políticas e sociais. Afinal, a Educação sempre esteve, de certo modo, sujeita a políticas educacionais dos governos. Fato é que apesar de deslocamentos sucessivos de funções atribuídas a ela, a *lição de casa* não perde lugar em propostas pedagógicas.

¹³ Voltarei a esse ponto em momento oportuno, mais particularmente, na discussão teórica sobre os monólogos.

¹⁴ Sedlak (1987, p. 795) afirma contra a questão da quantidade de tarefa de casa que: “não se trata de exigir mais Lição de casa para alcançar maior desempenho. Os benefícios dependem de como tais lições são criadas, supervisionadas e monitoradas”. Apesar de tais palavras não se constituírem do mesmo campo semântico, na literatura consultada, constata-se a sinonímia.

Cabe perguntar, aqui: “a que se deve essa permanência ou estabilidade da *lição de casa*?”

A resposta a essa questão poderia ser a de que ela persiste precisamente porque causa polêmica, que a mantém viva e porque, talvez, ela cumpra, sem que se saiba muito bem qual, uma função educacional decisiva. Van Voorhis (2004) corrobora esse ponto de vista ao dizer que nem mesmo os professores identificam razões particulares para a prescrição dos deveres. Apesar disso, é possível elencar algumas funções potenciais das lições de Casa, apontadas na literatura estrangeira, embora elas sejam colocadas indistintivamente quanto ao público beneficiário, ou seja, não se determina a quem elas trazem benefícios: aos alunos ou aos professores.

Professores e Lição de casa

1. monitoramento do progresso do estudante (BUTLLER, 2001; VAN VOORHIS, 2004);
2. diagnóstico dos problemas de aprendizagem (BUTLLER, 2001);
3. dinamização e enriquecimento do currículo - tempo/diversidade (BUTLLER, 2001; BRYAN, 2004; KENNEDY, 1999; BOERS, CASPARY, 1995; PALARDY, 1995; COOPER, 1989b; EARLE, 1992; QUASIUS, 1984; PARTIN, 1986; TURVEY, 1986);
4. aumento da comunicação entre pais e escola (BUTLLER, 2001; BRYAN, 2004; VAN VOORHIS, 2004; KENNEDY, 1999; KOPPMAN, 1984; TURVEY, 1986; PALARDY, 1995; COOPER, 1989b; EARLE, 1992);
5. conclusão de um estudo inacabado em aula (BRYAN, 2004, EPSTEIN, 1988, QUASIUS, 1984; JENKS, 1984);

6. preparação para aula seguinte e avaliações (VAN VOORHIS, 2004; FOYLE, BAILEY, 1986; PALARDY, 1995; JENKS, 1984)

Alunos e Lições de Casa

1. aumento da responsabilidade e independência, do interesse/ motivação/ participação pelos/nos estudos (BUTLLER, 2001; VAN VOORHIS, 2004; SMITH, 1999; BOERS, CASPARY, 1995; TURVEY, 1986; PALARDY, 1995; EARLE, 1992; BRYAN, 2004; McQUEEN, 1984; COOPER, 1989b; KRAVOLEC, 1999; PARTIN, 1986);
2. reforço dos conteúdos aprendidos (BUTLLER, 2001; BRYAN, 2004; VAN VOORHIS, 2004; SMITH, 1999; KENNEDY, 1999; KRAVOLEC, 1999; QUASIUS, 1984, KOPPMAN, 1984, PARTIN, 1986; PALARDY, 1995; COOPER, 1989b; EARLE, 1992; JENKS, 1984; LANGDON, STOUT, 1964);
3. ampliação das relações pais e filhos (VAN VOORHIS, 2004; BOERS, CASPARY, 1995; LANGDON e STOUT, 1964);
4. aumento do desempenho acadêmico (FOYLE, BAILEY, 1986; TURVEY, 1986; PALARDY, 1995);
5. descoberta de predileções intelectuais (KRAVOLEC, 1999; PALARDY, 1995);
6. aplicação dos conhecimentos aprendidos no mundo real (BOERS, CASPARY, 1995; FOYLE, BAILEY, 1986; PALARDY, 1995).

Gostaria, antes de passar a apresentação das predileções temáticas das pesquisas brasileiras sobre *lição de casa*, de assinalar que (1) os enunciados acima, referentes à atribuição de funções à *lição de casa* por professores e alunos, não

correspondem a “resultados” ou “conclusões” retiradas de análises sistemáticas de produções de alunos. Tais enunciados valorativos decorrem de coletas de depoimentos (entrevistas mais ou menos estruturadas) dirigidas a professores e/ou alunos. Por isso, os itens acima puderam ser distribuídos em dois blocos, quais sejam: Professores e *lição de casa* e Alunos e *lição de casa*; (2) Tendo sido esta a metodologia adotada para a circunscrição de funções/efeitos da *lição de casa*, não se pode afirmar que elas derivem de pesquisa, em sentido estrito, mas que decorram de posições subjetivas, imaginárias – quer dizer: de um ideal prévio sobre a efetividade desse recurso metodológico. Não seria esse ideal que, na verdade, sustentaria a circularidade argumentativa, afirmada por Earle (1992)?

Parecem vir ao encontro do que digo, *os enigmas* (para estudantes, familiares e professores) indicados pelos próprios pesquisadores mencionados anteriormente (além de outros). Para efeito de maior visibilidade, sigo o mesmo procedimento adotado acima:

Professores e Lição de casa

1. Falta de clareza e inadequação das atividades (MILLER, 1999; BRYAN, 2004; COOPER, 1989b; PALARDY, 1995);
2. Adoção de exercícios que provocam fadiga, frustração e ansiedade (FINKEL, 1999; BUTLER, 2001; QUASIOUS, 1984; KOPPMAN, 1984; McQUEEN, 1984; HANCOCK, 2001; COOPER, 1989b; EARLE, 1992);
3. Desvinculação dos aspectos sociais da aprendizagem (COUTTS, 2004);
4. Desconsideração de diferenças individuais e de desempenho dos alunos (HANCOCK, 2001; PALARDY, 1995; BRYAN, 2004; COOPER, 1989b);
5. Não-sistematização de estratégias de correção e retorno das tarefas (PALARDY, 1995);

6. Proposição maciça de exercícios de repetição e cópia (MILLER, 1999);
7. Desconsideração da falta de recursos e condições do ambiente doméstico (KRAVOLEC, 1999; HANCOCK, 2001; PALARDY, 1995);
8. Proposição de tarefas que desencadeiam conflitos familiares (COUTTS, 2004; EARLE, 1992).

Alunos e Lição de casa

1. Falta de motivação na execução das tarefas (MILLER, 1999; BRYAN, 2004; COOPER, 1989b);
2. Desconhecimento da importância da *lição de casa* (FINKEL, 1999, COOPER, 1989b; PALARDY, 1995);
3. Isolamento social por ocupação excessiva do tempo destinado ao lazer (FINKEL, 1999, KRAVOLEC, 1999; BRYAN, 2004; COUTTS, 2004; HANCOCK, 2001; COOPER, 2001; PALARDY, 1995; EARLE, 1992);
4. Transferência das tarefas para os pais (BRYAN, 2004; COOPER, 1989b; EARLE, 1992)

O que me surpreende na leitura dos enunciados da seção das *funções* é sua total discrepância em relação àqueles da seção dos *enigmas*. Fico, assim, frente a postulações pró e contra a *lição de casa* e, também, com um dilema aparentemente insolúvel mesmo porque a metodologia adotada leva a esse estado de coisas – coletar depoimentos é registrar opiniões sobre uma prática em que se está envolvido, da qual não se tem distanciamento necessário e suficiente. Note-se que os depoimentos são

registrados e assumidos como dados em si mesmos – não são analisados, passados por um crivo teórico. Têm razão, portanto, Earle (1992) e Foyle (1992) sobre a fragilidade metodológica das pesquisas sobre *lição de casa* e da ausência de uma teorização consistente em sua condução. Mas o embaraço com o qual se lida, na leitura dessa bibliografia, é que pesquisadores esperam atingir objetividade, ou, como dizem, “conclusividade”. O resultado a que chegam os estudiosos do assunto é “inconclusivo” (como dizem). Tentando parafrasear tal esse resultado, posso enunciar o seguinte: a *lição de casa faz bem e faz mal*.

Este é um ponto crucial que servirá de suporte para discussões que serão realizadas nesta tese. Por ora, gostaria de sublinhar que, segundo entendo, a *lição de casa* não é, em si, nem boa, nem ruim. Sua eficiência/ineficiência é sobredeterminada porque envolve a condição subjetiva do aluno, sua relação com a escola e a matéria, sua relação com o professor e a do professor com ele, com a escola e com a matéria. Envolve, ainda, implicar o que o professor espera da *lição de casa* e como a estrutura – isso, sem considerar questões relativas à posição da criança na família e da família com a escola e a própria *lição de casa*. Nunca haverá linha reta nessa jogada, nunca a *lição de casa* levará a um resultado idealizado/esperado como homogêneo. Nesse caso, parece-me tal imprevisibilidade, atestada nas pesquisas sob a forma de “inconclusividade”, deva ser interpretada por pesquisadores e considerada pela escola e pelo professor. Se o pesquisador puder deixar de ter como meta atingir “homogeneidade”, ele poderá levantar novas questões (sair da referida “circularidade argumentativa”) e oferecer discussões importantes para a Escola/Professor poder enfrentar e tomar decisões mais adequadas sobre situações inesperadas e indesejadas de insucesso.

Cooper (1989b), sustentando o ideal de objetividade, previsibilidade e aplicação, queixa-se dos resultados inconclusivos. Ele procura enumerar uma série de variáveis que, como diz, pode interferir negativamente seja no processo de prescrição da *lição de casa*, seja em sua execução ou correção pelo professor. Sua meta é controlar essas variáveis para controlar a eficiência da *lição de casa*. Não pretendo desqualificar problemas/enigmas apontados ou sugestões indicadas pelos estudos, aqui em foco: eles oferecem *uma imagem* importante sobre o estatuto e os efeitos da *lição*

de casa, que podem subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos. Penso ser importante para o professor, agente da prática escolar, colocar-se no intervalo de uma práxis: entre um projeto pedagógico e seu aluno. Importante, porém, é não tomar como verdade incontestável e definitiva o que é uma imagem. A palavra “projeto” deveria ser tomada ao pé da letra, ou melhor, como diretriz e não como norma.

Pelo que acabo de dizer, posso adiantar um esclarecimento sobre a diferença entre a posição de Cooper (1989a; 1989b), aqui tomado como representante da quase totalidade dos trabalhos examinados, e a que assumo frente ao problema da *lição de casa*. Parto do princípio de que há sobredeterminação e que, portanto, que os efeitos e funções da *lição de casa* são imprevisíveis (e inumeráveis), mesmo que se possa prever que *alguma função* ela tenha no sucesso ou no insucesso do aluno. As variáveis indicadas por Cooper (*op. cit*) poderiam ser lidas como índices de sobredeterminação. Contudo, não é esse o caso para o autor que pretende, com elenco de funções que oferece, prever problemas e controlar a eficiência da *lição de casa*.

O ponto é: quando se toma o partido da sobredeterminação, como faço, torna-se logicamente necessário afirmar a inviabilidade de antecipar quais e quantas variáveis (negativas ou positivas) da *lição de casa* jogarão papel no processo de aprendizagem. Sobredeterminação e experiência singular são pólos mutuamente articulados. Estou afirmando que abstrações/imagens oferecidas como “funções/enigmas” da *lição de casa*, certamente têm relevância para a elaboração de políticas e projetos pedagógicos, mas que eles, enquanto abstrações, estão distantes da sobredeterminação operante em cada situação específica de sucesso/insucesso escolar¹⁵. O professor deveria poder sustentar-se numa posição interrogante, ou seja, afetada pelas exigências imprevisíveis de cada situação escolar e de cada aluno. Desse rol de questões e discussões suscitadas pela pergunta para que serve a *lição* resulta uma interrogação sobre o método e uma indicação a respeito sobre como deve agir o professor.

¹⁵ Lemos, M.T. (2002) e Faria, V (2003) discutem a noção de sobredeterminação presente em Freud. É na discussão de Lemos e Faria que me apóio para abordar esse ponto.

1.2 A *Lição de casa* na literatura nacional

Veremos que a pesquisa brasileira sobre a *lição de casa* adota uma direção particular, que é, em grande medida, diversa da estrangeira, acima comentada: ela não se concentra na reflexão/investigação sobre seus “objetivos/funções/efeitos”. E quando esse problema é mencionado, repete-se a discussão desenvolvida pelos autores estrangeiros abordados no item precedente desta tese (ver a respeito, HILA, 1999)¹⁶. Outros têm sido os interesses de pesquisadores nacionais, que se voltam, prioritariamente, para a discussão sobre o modo de encaminhamento da *lição de casa* pelo professor; discussão sobre tempo despendido, pela criança, em sua realização; participação da família e outros assuntos correlatos.

Antes de abordar esses trabalhos, é preciso dizer da surpreendente escassez de estudos sobre a *lição de casa* no Brasil, onde ela é referida também como “dever de casa” ou “tarefas de casa.”

De fato, pude encontrar, no levantamento que fiz, apenas uma dissertação realizada num departamento de Lingüística Aplicada. Trata-se de: Quem propõe as tarefas de casa?, de Hila (1999). Além dele, tive acesso a outras três, realizadas em Departamentos de Educação, quais sejam, as de Assis (1987)¹⁷, Wiezzel (1999) e Paula (2000). Pude, como seria de se esperar, constatar que os estudos são desenvolvidos de forma pontual (isolada), diferente da produção estrangeira, que apresenta autores clássicos na área. Passo a discorrer, brevemente, sobre cada um deles.

Assis, em *Lição de casa: um estudo exploratório sobre as condições e conseqüências de sua elaboração, em crianças da 1ª série do 1º grau (1987)*¹⁸, após realizar uma revisão crítica das tendências de autores estrangeiros¹⁹, propõe-se a

¹⁶ Dissertação orientada pela profa. Dra. Sônia A. Lopes Benites (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Estadual de Maringá).

¹⁷ Dissertação orientada pela Profa. Dra. Maria Lúcia Dantas Ferrara (Instituto de Psicologia – USP)

¹⁸ A literatura mencionada corresponde, em parte, a mesma estudada por mim nesta tese.

¹⁹ Dentre os autores citados, destacam-se: Goldstein (1960); Austin (1979); Paschal, Weinstein e Walberg (1984).

descrever e relacionar variáveis envolvidas na elaboração, pelo professor da *lição de casa* e avaliar a natureza das instruções para a sua realização.

Parte da afirmação de que “a *lição de casa* (...) se relaciona diretamente com o ambiente escolar e doméstico: com o primeiro, na medida em que aí se estabelece parte das condições que servem de pré-requisito para a elaboração das lições, e com o segundo, pois aí as lições são feitas.” (p. 14)

Pretende com essa citação apontar para a complexidade da *tarefa de casa* que, segundo ela, é influenciada por fatores intra e extra-escolares, principalmente no que se refere à supervisão parental, que influencia na elaboração e execução das tarefas. (p. 83)

Ao compilar estudos teóricos acerca das variáveis relacionadas à questão da *lição de casa*, a autora constatou que a maioria das pesquisas se limitava ao estudo da *lição* ‘em si’, ou seja, da sua estruturação interna. Segundo ela, a necessidade de considerar além das condições determinantes da elaboração e da realização da *lição de casa* também a programação de que ela é parte parece ser fundamental: (...) “o quanto e como a habilidade e/ou conteúdos considerados pré-requisitos para a *lição de casa* já foram trabalhados, provavelmente interferem na efetividade ou não da *lição de casa*”. (p. 14)

Ao analisar as condições efetivas da *lição de casa*, a autora apreciou ainda que os conteúdos dos cadernos dos alunos, tendo em vista avaliar se as lições estavam corretas ou incorretas, completas ou incompletas ou, então, diferentes do que havia sido solicitado pela professora. Além disso, entrevistou os alunos para “obtenção de dados sobre a inclusão da *lição de casa* na rotina diária e a supervisão parental” e aplicou questionário às mães “para obtenção de dados adicionais sobre a rotina e opinião a respeito da existência da *lição de casa*.”

Como se vê, a pesquisadora se empenhou em controlar variáveis, mesmo assim, ela se mostra insatisfeita com os resultados obtidos, que considerou ‘grosseiros’, pois maior precisão demandaria procedimentos metodológicos mais criteriosos.

Fatores sócio-políticos são abordados na análise de Assis (1987), que afirma que “[a *lição de casa*] pode reproduzir, dentro da sala de aula, as relações sociais

capitalistas” (p. 85), neste caso, a escola perde uma oportunidade preciosa de impor resistência à marginalização de crianças advindas de classes sociais menos privilegiadas. Para ela, oferecer igualdade de oportunidades não significa ignorar que há desigualdades de condições para a aprendizagem.

No caso particular da *lição de casa*, se o professor não as considera [desigualdades], a elaboração da *lição* pode passar longe das condições reais, psicológicas e sociais da criança menos favorecida, mais grave será a avaliação do resultado como indicando “dificuldade de aprender por parte do aluno”. Realiza-se, desse modo, a profecia de que dificuldades decorrem “falta de esforço, pobreza ou desorganização” – mitos, segundo ela, da ideologia capitalista, em que o problema fica do lado da criança.

Importa que a *lição de casa*, segundo Assis (1987), pode reforçar menos conteúdos ensinados e mais uma ideologia. Há *lição de casa* deve ser também, acrescenta a pesquisadora, instrumento didático-pedagógico para a redução das diferenças sociais e de desempenho escolar.

O mérito maior desta pesquisa é, no meu entendimento, o alerta levantado por Assis sobre o cuidado a ser dado quando da elaboração e da correção da *lição de casa*, momentos que não devem anular desigualdades sócio-culturais. Ela pode ser muito bem instrumento dessas desigualdades.

WIEZZEL, A. (1999)²⁰, em *Lição de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar?* sustenta que a marginalidade dos estudos sobre *lição de casa* está relacionada à própria escassez de pesquisas e à falta de inclusão dessa temática nas ementas de disciplinas das grades curriculares de cursos formação de professores: “A carência, no país, de discussões e produções acerca da [*lição de casa*] inegavelmente prejudica a formação de professores e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem”. (p. 8)

Tais carências podem ser responsabilizadas, segundo a pesquisadora, pela manutenção dessa atividade escolar como constituída, em grande medida, por

²⁰ Dissertação orientada pelo Prof. Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto. (Faculdade de Filosofia e Ciências-Universidade Estadual Paulista –Marília).

exercícios de fixação de conteúdos desenvolvidos em sala de aula – o que, para Wiezzel, é objetivo muito restrito em comparação a outros benefícios que a atividade poderia trazer aos alunos (como ampliação da criatividade, artística, etc.).

A partir de uma revisão bibliográfica, que partiu de uma historização das possíveis origens da *lição de casa* na literatura²¹, a autora encaminhou para uma discussão acerca de questões referentes ao planejamento, marcação e correção da *lição de casa* pautadas nas formulações de David Ausubel (1918-?) em torno da aprendizagem significativa, que procura atestar o caráter construtivo do processo de aquisição de conhecimento. O trabalho de David Ausubel alia-se ao de Lev S. Vygotsky (1896 -1934), abordando o processo de aprendizagem e algumas das variáveis intervenientes, como as relações interpessoais, as atividades mentais envolvidas e a organização da estrutura cognitiva.

Direcionando a discussão para o tema em questão, Wiezzel (1999) considera que a *lição de casa* é mais relacionada à sala de aula do que o próprio professor supõe, é concebida por intermédio das concepções sobre as finalidades da educação e formas de como viabilizar as atividades dos alunos a fins determinados. A partir daí, pode-se depreender que o processo de aprendizagem significativa é resultado de uma intenção específica do professor e da escola, isto é, proporcionar experiências de aprendizagem que efetivamente concorram a uma compreensão do conteúdo estudado.

Com vistas a traçar e analisar a natureza das lições de casa, ou seja, averiguar se as mesmas são realizadas numa concepção de aprendizagem significativa, a autora direcionou o seu estudo para aspectos didático-metodológicos, coletados a partir de entrevistas com professores, pais e alunos e observação em sala de aula. Foram coletados indicadores relacionados à finalidade das Lições de casa, quantidade, tipos, condições (instruções e/ou orientações fornecidas pelo professor para a realização das lições de casa), conseqüências da não-realização das tarefas, problemas enfrentados por pais, professores e alunos, percepção de pais e professores em relação à atitude dos alunos sobre as lições de Casa. A proposta de articulação visa a atentar

²¹ A autora referencia estudiosos como Comênio (1592-1671) e Herbart (1776-1841) como precursores. A seguir, menciona Mattos (1966), Gonçalves (1974) Nérici (1986), Assis (1986), Nogueira (1998) como fontes importantes para construção de uma trajetória da Lição de casa. Apenas Assis (1986) foi utilizada na historização apresentada neste trabalho, uma vez que os demais, com exceção de Nogueira (1998), são autores de Manuais de Didática, fontes que não se enquadram no objeto de estudo eleito.

para a integração entre os envolvidos no processo, tanto por parte dos professores, quanto por parte daqueles que se ocupam a investigar o tema.

As respostas obtidas foram análogas aos resultados apresentados por outras pesquisas, ou seja, a concepção de ampliação das possibilidades e de reforço da aprendizagem, a importância da relação família/escola e a resistência por parte dos alunos em realizar as lições.

Um procedimento interessante e inovador foi a análise da rotinização da prescrição da *lição de casa* em quatro turmas de 1ª a 4ª séries²². A finalidade era investigar se as lições tinham a função precípua de favorecer o desenvolvimento de habilidades. Dessa forma, na 1ª série, foi verificada a predominância de atividades que propiciavam a construção de conhecimento e nas demais séries apenas tarefas que exigiam a memorização mecânica e repetitiva.

Para além da questão exposta, foram destacados os riscos da punição/castigo, a relevância da correção, a mobilização do interesse pela realização das atividades e o problema da aceitação forçada por parte dos alunos.

Por fim, a autora postula que, apesar de restritas, as produções sobre a *lição de casa* sinalizam para melhorias no processo ensino-aprendizagem, mas o fato de os professores não estarem suficientemente instrumentalizados para encaminhar as tarefas de casa, acaba por revestir a questão de complexidade, pois os pontos de vista suscitados pelos pesquisadores em relação ao assunto são conflitantes com o trabalho que realizam em sala de aula. Assim, qualquer intervenção externa nesse processo é recebida com obstáculos e resistências por parte dos professores.

Para Wiezzel (1999, p. 108),

se o professor não tem parâmetros para desenvolver certas atividades recorrerá à sua memória e imitará procedimentos tradicionais de antigos professores, o que certamente vem colaborando para a

²² Essa questão também pode ser encontrada num artigo publicado pela autora (WIEZZEL, A. C. S. Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento? *Colloquium Humanarum* – Revista da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, v.1, n.1, p. 88- 100, jul/dez 2003).

perpetuação da atual prática da *lição de casa* no interior do processo educativo.

Assim, o caráter reprodutivo das lições de Casa evidenciado no trabalho de Wiezzel (*op. cit*) reitera a postulação inicial de que o problema não se constitui eminentemente a partir da prática pedagógica, mas de indicadores anteriores a esta.

Dessa feita, considero que a marginalidade a que as lições de Casa estão submetidas não se deve à falta de pesquisas envolvendo a temática, mas a falta de um deslocamento teórico que fez intervir conceitos exteriores ao domínio das funções.

Em *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*, PAULA, F. (2000)²³ analisa prescrições/orientações dirigidas aos docentes sobre a preparação dos “deveres de casa”. Tratam-se de análises de materiais recolhidos de *Ratio Studiorum*²⁴, dos *Manuais Didáticos*²⁵ e das revistas *Nova Escola*²⁶, que, segundo a pesquisadora, “normatizaram e legitimaram um modo de fazer e pensar a escola e na escola” (*op. cit.*, p. 2).

O trabalho proposto contempla e se desenvolve a partir de quatro eixos:

- (1) a própria natureza prescrição recebida;
- (2) sua relação com aula dada;
- (3) previsão de utilização do tempo da criança e

²³ Dissertação orientada pela Profa. Dra. Corinta M.Grisolia Geraldi (Faculdade de Educação – UNICAMP).

²⁴ O *Ratio Studiorum* é o Plano de Estudos da Companhia de Jesus. Sua edição final é de janeiro de 1599. Regimentava a forma da escolarização nos colégios da Companhia de Jesus, e mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil grande parte dele, ou seu espírito, foi incorporado com as devidas adaptações à legislação pelas escolas católicas. Ele traduziu o modelo de excelência da escola católica e da pedagogia tradicional. A referência para localização da referida obra é FRANÇA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas; O “Ratio Studiorum”*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro. Agir. 1952.

²⁵ Os *Manuais de Didática* são compêndios destinados à formação de professoras primárias, com várias edições (revistas, atualizadas e ampliadas), tiveram maior repercussão entre anos 50 e metade dos anos 80.

²⁶ A *Revista Nova Escola*- Editora Abril- é uma publicação com nove edições anuais, aborda assuntos sobre educação na forma de cartas, depoimentos, entrevistas, reportagens, relatos de experiências, contos, crônicas, *cartuns*, sugestões de atividades, perguntas e respostas, propaganda de material escolar e projetos pedagógicos. Sua circulação iniciou em março de 1986 e continua até a presente data. A revista é uma publicação jornalística, onde não pretende trazer textos científicos, ou pedagógicos dirigida ao público de professores/as de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

(4) como/quanto/se o dever de casa prevê a participação da família na sua realização.

Nos materiais examinados, a autora reconheceu “imobilidades”, seja a presença insistente do mesmo tipo de prescrição para a realização da *lição de casa* ao longo do tempo, seja na relação estabelecida entre sala de aula e *lição de casa*:

falas das minhas professoras, meus fazeres de aluna nas séries iniciais, falas no curso de magistério, falas de minhas colegas professoras, supervisoras e diretoras de escola, e até parte do meu fazer como professora. Não me lembrava de tê-los lido, porém me eram familiares... (*op.cit.*, p. 32)

Por aí, já chegamos perto da questão da caracterização/natureza das prescrições, ou seja: daquilo que é dito aos professores sobre tarefas de casa. Ela conclui não haver, de fato, mudanças expressivas ou significativas²⁷, mas uma direção recorrente, que foi caracterizada como uma “prescrição dura e imperativa”, eventualmente atenuada por exemplos e depoimentos de professores e alunos. Importante é dizer que a prescrição que o professor recebe é a instrução que ele dá ao aluno. Paula (*op. cit.*) não comenta os eventuais efeitos dessas prescrições e instruções naqueles que as recebem, nem seus efeitos potenciais na aprendizagem: ela se atém ao objetivo de caracterizar a natureza das prescrições/instruções. Ela reconhece o empenho presente em todos os materiais consultados de relacionar aula e *lição de casa*. Tal continuidade, contudo, na interpretação da autora, acaba reduzindo *lição de casa* a *reforço do conteúdo focalizado na sala de aula*. A pesquisadora diz que manuais produzem dogmas, entre eles, este sobre a *lição de casa* como pura continuidade da sala de aula. Não muito diferente é o que Paula (*op. cit.*) conclui sobre o gerenciamento do tempo na realização das tarefas escolares. Considera-se, mostra ela, que esse tempo é visto como extensão da escolaridade em casa e, portanto, como

²⁷ Libâneo (1992) tem posição semelhante às dos autores de Manuais (Mattos, 1971; Gonçalves, 1982; Pentagna, 1964; Nérice, 1968; Santos, 1967) - posição, esta, reiterada nas revistas Nova Escola.

evitação de ociosidade. Desse modo, é bem vista a penetração do tempo da escola no tempo em casa:

Talvez o mais importante para compreendermos o tempo fosse ‘*desnaturalizar*’ sua concepção, assim como, também necessário ‘*desnaturalizar*’ o *dever de casa*. As prescrições sobre o *dever de casa* foram constituindo [o tempo] como algo necessário, importante, natural ao processo de aprendizagem e ensino escolar (p. 111- grifos meus)

No que concerne à relação escola-família, a pesquisadora indica haver evidências de desqualificação da família pobre para educar, embora se pretenda estabelecer vínculo entre escola e família, sempre garantindo poder a Escola. Ela relaciona a questão do tempo a da família: existe, afirma Paula, intencionalidade, no material analisado, de controlar o tempo-espaço da criança fora da Escola – daí não haver preocupação notável com a utilização excessiva do tempo em casa para realização de tarefas. Embora sejam valiosas as pontuações disponibilizadas por Paula (2000), a autora não se ocupa em apresentar sinalizações que possam contribuir para uma mudança da ‘condição’ em que se encontra a lição.

No campo da Lingüística, Hila (1999), em *Quem propõe as tarefas de casa?* inicia a sua discussão aludindo à generalizada crise no ensino de língua portuguesa que, segundo ela, potencializa ineficiências e deficiências de abordagens pedagógicas vigentes, que teriam como solo, tanto o despreparo das escolas frente à dilatação crescente da demanda promovida pelo processo de democratização do ensino, aprofundada na segunda metade do século XX, quanto (e em igual intensidade) a sustentação do ideal de norma culta como modelo-padrão do ensino²⁸.

Hila (*op. cit.*) acrescenta a tais problemas, outros: a qualificação/formação precária ou insuficiente do professor e o aviltamento salarial; o mito da superespecialização escolar e a inadequação dos manuais didáticos.

²⁸ Sobre a importância de se considerar a variedade lingüística no ensino de língua materna, ver Pereira (2008), em dissertação defendida no LAEL/PUCSP.

Essas apreciações da autora são, em grande medida, consensuais e amplamente debatidas no campo da Educação. Hila, como lingüista, não se dispõe a participar desse debate - ela repõe as críticas referentes ao ensino tradicional para, com isso, abrir caminho para sua reflexão sobre a natureza da *lição de casa*, como um complicador a mais nesse cenário²⁹.

Hila (1999) parte de uma indagação acerca das possíveis contribuições que a Lingüística e da Lingüística Aplicada poderiam trazer para a formação do professor de Português, ou seja, ela considera que a compreensão do funcionamento da linguagem promoveria abertura teórica.

Nessa direção, a pesquisadora dirige-se seu foco para as interferências das pesquisas lingüísticas na pedagogia de línguas, toma a tarefa de casa (de alunos da 4ª série do ensino fundamental) como *corpus* de análise e coloca questões de pesquisa claramente orientadas pela linha teórica que assume:

- a) As tarefas de casa de Português encerram uma concepção de linguagem como forma de interação?
- b) As inovações ocorridas no campo da linguagem estão refletidas nessas tarefas?
- c) Essas inovações, quando constatadas, evidenciam uma mudança de postura do professor de língua?

Cabe dizer que inovadoras seriam propostas que se afastam do dito “modelo tradicional de ensino”, pautado na pedagogia normativa vaga corretiva, que tem como outra face uma “atuação escriturária e servil do professor” (HILA, 1999, p. 23). Para criar frente de oposição cronificada no ensino brasileiro, a pesquisadora desenvolve uma breve reflexão acerca de concepções de educação e infância, ancoradas na pedagogia de Célestin Freinet (1896/1966), que critica fortemente a separação entre o que é ensinado e a vida da criança. A criança, segundo ele, deve usar

²⁹ A pesquisadora recorre a reflexões desenvolvidas no âmbito da Análise do Discurso de linha francesa e estudos da Pragmática Lingüística.

o seu potencial em uma atividade que tenha uma finalidade real, esteja dentro de suas possibilidades e apresente uma amplitude de relações³⁰.

Para Hila (*op. cit.*, p. 17), a partir desse autor “a educação [deve ser] vista como ação e como intervenção, já que transforma o indivíduo e pode interferir no mundo que está a sua volta.”

Além disso, a pesquisadora desenvolve uma pesquisa de campo em que procura apreender concepções de linguagem presentes no cotidiano escolar. Ela busca analisar as falas de professores no momento da prescrição das *tarefas de casa*. A pesquisadora declara fazer uso de subsídios teóricos do âmbito da Lingüística Aplicada e da Teoria da Educação para abordar o material coletado e se propõe, ainda, a sugerir direções para o exercício de uma prática mais reflexiva. O material coletado foi composto por questionários apresentados aos professores e aos pais; gravações das aulas em áudio e entrevistas informais realizadas com diretores, supervisores, pais, professores e alunos. Ao lado disso, um diário foi elaborado. Frente aos resultados alcançados de que a *lição de casa* é vista como instrumento disciplinador (direção); de reforço para ampliação do conhecimento e de meta exclusiva de fixar, acima de tudo, regras ortográficas e gramaticais, dois pontos merecem destaque: sua crítica ao ensino tradicional e o elenco de instruções que ela apresenta como sugestão ao professor. Segundo Hila, tais instruções decorreram de sua concepção teórica de linguagem. De fato, é o que se pode retirar da afirmação de que: “provavelmente a concepção de língua e de linguagem das professoras é extremamente dependente da gramática tradicional e de uma visão empobrecida ... descomprometida com a concepção de infância”. (p.79)

Quanto à linguagem, são três as concepções que, segundo ela, estão comumente presentes na pedagogia de línguas:

(1) **A linguagem é expressão do pensamento.** Surpreendente é que Hila sustente decorrer dessa concepção uma pedagógica do tipo ‘certo’ e ‘errado’; ‘válido’

³⁰ O conceito de infância que se pode retirar dessa afirmação sobre a criança é ligado aos princípios de felicidade, liberdade, moralidade e afetividade, que evidenciam a formação humanística do autor.

e ‘não-válido’ ou ‘melhor’ e ‘pior’, considerada, pela autora, como estreita, ingênua, monolítica e fechada do sistema lingüístico. Uma concepção como essa levaria “o professor a privilegiar uma metalinguagem vazia e a confundir ensino da língua com ensino de regras gramaticais” (*op. cit.*, p. 23). É de fato surpreendente essa dedução da pesquisadora sobre a relação entre a concepção mencionada e a pedagogia referida: qual seria a relação lógica entre elas? Nenhum esclarecimento é oferecido.

(2) **A linguagem é instrumento de comunicação.** Chama a atenção que Saussure e Chomsky sejam invocados, neste momento e sob tal rubrica. Esses autores estabeleceram como tarefa e meta da Lingüística unicamente a explicitação das propriedades da estrutura da linguagem e a definição de seu **funcionamento interno**, dito de outro modo, o problema da Lingüística Científica, que eles delimitam e representam, é o de ater-se à “gramática do jogo” (SAUSSURE, [1916] 1995) ou à álgebra do funcionamento interno/orgânico da linguagem – não se confunda, ainda, gramática particular com funcionamento/álgebra/sistema simbólico próprio e universal da linguagem.

Nesse caso, é impróprio inserir Saussure e Chomsky num item em que a linguagem seja vista como “instrumento de comunicação” porque a questão das **funções** (representativa/expressiva e comunicativa) está para o lado de fora das fronteiras da Lingüística que eles representam. Considero importante, nesse momento, falar sobre o nascimento da Lingüística Científica (e de suas características essenciais), que têm raízes no estabelecimento de uma bifurcação entre língua e fala e na conseqüente eleição da primeira como seu objeto.

Para Saussure, seu fundador, o estudo da linguagem comportaria duas partes, **uma essencial** “cuja realidade é independente da maneira como é executada” e, conseqüentemente, dos efeitos (comunicativos) dessa execução. A **outra secundária**, seria “dependente da execução ... dos que falam”. A “Lingüística propriamente dita” (a essencial) tem como meta “conhecer [esse] organismo lingüístico interno” (SAUSSURE, [1916], 1995, p. 28). Fica, portanto, estabelecida uma oposição, qual seja, interno/externo à Lingüística Científica: interno é o que diz respeito ao funcionamento interno da língua e **externo à Lingüística** será tudo, portanto, que

puder ser relacionado à *parole* - domínio da execução e, nesse rol, no rol da *parole, do externo* ao objeto da Lingüística, está a comunicação. Vale sublinhar que a noção de **ordem própria/interna da língua** está na origem dos dois projetos de Lingüística Científica, a saber, tanto no projeto estruturalista representado pela obra de Saussure, quanto no projeto gerativista representado pela obra de Chomsky (1957 em diante).

Hila (1999) parece passar ao largo dessas considerações e supor que um funcionamento possa ser “ensinado” ou melhor, que gramática e movimento estrutural sejam sinônimos. Este parece ser seu equívoco fundamental. Nem operações sintagmático/associativas, nem a capacidade gerativa da sintaxe são instrumentos descritivos já que visam à explicação do funcionamento interno da linguagem. Entende-se porque Hila pôde afirmar que tal concepção (que ela identifica a Saussure e Chomsky) tem como pressuposto a descrição estrutural da língua – para ela, um dos pontos críticos dessa vertente na educação.

3) linguagem como interação, uma atividade entre falantes em que, como diz Hila, se dá a emergência do sujeito. Nessa perspectiva, a orientação é dada pela Análise do Discurso que arregimenta categorias como “ideologia” e “interação social” como determinantes do discurso³¹. Hila posiciona-se francamente a favor deste ponto de vista porque ele pode, em sua opinião, produzir uma “prática diferenciada”, em que a interação em sala de aula contempla todos os elementos que a constituem – o professor, os aprendizes, os conteúdos programáticos e a metodologia:

Se a linguagem é vista como interação, se a significação só se constrói no interior do discurso e se o sujeito está na assunção de toda prática pedagógica, logo o objetivo das aulas de português também deve ser

³¹ Hila apóia-se em BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. 6. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997; BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. Trad. M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995. GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 1996. ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987. OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979. PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. e HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*, (1969). Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

alterado, não podendo se reduzir apenas ao ensino da modalidade-padrão.(HILA, 1999, p. 36)

Como se vê, a autora é decididamente contrária à predominante tendência à redução do ensino a uma pedagogia da gramática (espelhada na modalidade-padrão). Não me parece necessário criar oposição ao que diz Hila – sem dúvida há mais o que explorar numa língua do que unicamente a gramática. Contudo, a redução a que ela se refere e se opõe não me parece estar tão vinculada à relação entre concepções de linguagem e prática educacional. Entendo essa prática cronificada da gramática no campo da educação tenha raízes profundas, aparentemente relacionáveis à cristalização imaginária do que se concebe como “papel/figura do professor”. Podemos, entretanto, concordar com Hila no que diz respeito ao fato de que a Lingüística tem possibilidade de afetar a posição do professor. Construções teóricas são elaborações que podem fazer pensar e pensar sobre prática. Nessa direção, estabelecer correlações cristalizadas não favorece essa expectativa. Acompanho De Lemos, na citação abaixo:

Não me parece, contudo, que se deva entender como conseqüência ao reconhecimento da Lingüística como lugar de um saber sobre a linguagem, que este saber seja visto como disponível sob a forma de certezas e respostas às questões que o processo de alfabetização coloca. Penso que, ao contrário que essa escolha só pode vir a ter conseqüências se a Lingüística for tomada como lugar onde *o que não se sabe* sobre a linguagem é reconhecido e produz questões. (...) O que, enfim, se esquece é que a lingüística, como qualquer outra ciência, é um lugar onde *o que se sabe* serve, acima de tudo, para interrogar e se transformar em **um saber interrogar**. (De LEMOS, 1998a, p.14)

Um ponto de interesse do trabalho de Hila refere-se aos critérios/cuidados indicados por ela para a elaboração da *lição de casa*. Entre eles, destacam-se:

- busca de adequação entre concepção de linguagem e proposição da tarefa;
- busca de coerência e adequação da tarefa à aula dada;
- adequação da tarefa a conteúdos familiares à criança;
- adequação da dosagem; da variedade de conteúdos;
- exeqüibilidade da tarefa e clareza de instruções;
- proposição da tarefa em momento adequado;
- correção ágil da tarefa;
- observação do grau de interesse e prazer na realização da tarefa.

Como dito antes, a autora relaciona os critérios acima à posição teórica que assume e considera que eles levariam à “melhoria da competência comunicativa da criança” (cf. p. 50). Contudo, mais uma vez, as sugestões oferecidas não estão em relação lógica com a concepção assumida pela pesquisadora. Elas remetem a um “bom senso” que poderia ser o de um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos, independentemente da concepção implícita de linguagem do professor. Esse é um ponto importante porque a concepção de linguagem não é explicitada pelo professor, mas inferida por ela e, como vimos, há problemas na classificação das concepções apresentadas. Cabe finalmente dizer, em favor da pontuação que faço, que suas sugestões não se distanciam daquelas fornecidas pelos pesquisadores estrangeiros que nada dizem sobre suas concepções sobre a linguagem.

Retomando a proposição inicial de buscar as direções dadas pelos estudos que versam sobre a *lição de casa*, é possível verificar uma certa circularidade no plano dos estudos sobre o assunto. Circularidade, esta, referenciada pelas reiteradas alusões à importância das lições de casa para o desenvolvimento/formação do estudante. A imprecisão da concepção do que são efetivamente as lições de casa, é, ao mesmo tempo, causa e consequência de tratamentos múltiplos e divergentes, mas que culminam sempre na mesma direção: as funções/finalidades das lições de casa.

Tanto a produção nacional quanto à internacional, embora se pretendam desenvolver reflexões outras, acabam por incidir nesse ponto. O que parece mais

problemático é a questão recorrente da concepção da *lição de casa* como *reforço de um conteúdo já ensinado*.

Dessa feita, considero que a marginalidade a que as lições de casa estão submetidas não se deve à falta de pesquisas envolvendo a temática, mas a falta de um deslocamento teórico que fez intervir conceitos exteriores ao domínio das funções. E é este o propósito deste estudo: abordar a *lição de casa* a partir de uma outra posição teórica.

CAPÍTULO 2

UM OUTRO MODO DE ABORDAR A QUESTÃO: A RELAÇÃO CRIANÇA-LIÇÃO DE CASA EM PERSPECTIVA

No capítulo anterior, a função principal da revisão da literatura sobre *lição de casa* foi a de não só oferecer um panorama sobre a situação referente ao tema desta tese e indicar as linhas de investigação atuais, como, acima de tudo, mostrar que as discussões ora privilegiam a investigação sobre as funções e objetivos, ora focalizam variáveis que interferem em sua (in)eficácia, ora voltam-se para o formato da lição de casa e/ou para o estabelecimento de orientações ao professor quanto à sua aplicação. Minha preocupação não foi, portanto, a de realizar um movimento crítico aprofundado dos trabalhos levantados e aqui abordados. Certamente, como o leitor pode ter notado, não me omiti, ou seja, procurei não perder a oportunidade de tecer comentários críticos ou de fazer pontuações até contundentes, por mim considerados necessários tanto à afirmação de minha posição frente ao assunto discutido, quanto ao que entendi como equívocos teóricos. Pretendi abrir caminho para a discussão que encaminharei e que, no meu entendimento, retira sua originalidade da mudança de posto de observação do problema, mudança, esta, que foi viabilizada pela adoção de um enfoque teórico particular, como se verá.

Quero dizer que, para mim, fica em perspectiva a **relação criança-lição de casa de língua materna**. Colocar o problema nesses termos tem como consequência a exigência de tomar uma direção que implica retirar a criança da posição de objeto da aprendizagem³² e desnaturalizar sua relação com a aprendizagem da língua materna.

Pretendo iluminar parte dessa questão, voltando-me para a lição de casa. Não é, assim, o professor ou uma metodologia específica, nem uma discussão sobre

³² Quero dizer com isso, que não são metodologias nem é o professor que me interessam nesta discussão. Assinalo apenas que essas temáticas deixam, por sua própria natureza, a criança na penumbra. Esclareço, ainda, que não pretendo percorrer a literatura interrogando “o que é a criança” em cada uma das propostas. Este seria, certamente, outro trabalho.

concepções de linguagem (do professor ou da tarefa elaborada) que me interessam nesta tese. Pretendo me deter em outras questões: O que seria “aprender” a língua materna para uma criança que já fala? Tendo em vista, ainda, que a *lição de casa* é realizada fora da situação escolar (assumida como interativa); que se espera seja ela feita com autonomia pela criança, deve-se perguntar: Em que posição é colocada a criança frente à língua materna na lição da casa?

A discussão que pretendo encaminhar é iluminada pela teorização sobre a linguagem e a criança, realizada por De Lemos, no âmbito da Aquisição da Linguagem e por Lier-DeVitto no espaço das ditas patologias. Desse modo, as questões acima e o tratamento dos materiais produzidos por crianças serão abordados desde as perspectivas indicadas. Passo, portanto, à tentativa de explicitação de pressupostos teóricos e metodológicos.

2.1 Considerações teóricas preliminares

No final do capítulo anterior, fiz assinalamentos críticos sobre a inclusão, por Hila (1999), de Saussure e Chomsky na rubrica “linguagem como instrumento de comunicação”. Para deixar mais claras minhas pontuações e para abrir caminho para a teorização a que me filio, faço algumas considerações teóricas breves, que espero, sejam suficientes para atingir essas finalidades.

A bifurcação da Lingüística em dois braços distintos e com tarefas distintas, sugerida por Saussure, parece ter sido tacitamente aceita pelos pesquisadores. De um lado, há aqueles que, como Saussure e Chomsky, voltaram-se para *a língua* e outros, aliás a grande maioria, que tratam de questões deixadas à margem da ciência da linguagem. Nesse rol estão disciplinas interessadas na significação, na interação, na comunicação, na mudança – enfim, disciplinas interessadas em questões ligadas à fala e ao falante. Importa dizer que, na proliferação de pesquisas sobre o uso, têm sido invocados campos outros como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, e anuladas têm

sido as considerações sobre a ordem própria/interna da língua, que é fundante da Ciência da Linguagem³³.

A inexistência de diálogo teórico (LIER-DEVITTO, 1994a, 1995, 1999) entre a Linguística da Língua e a abordagem da fala tem conseqüências. Uma delas é a de que, nos estudos centrados na língua, a fala perde espessura enquanto ocorrência (fala de um falante no tempo e no espaço - MILNER, 1978) e adquire o estatuto de *exemplo* de uma proposição empírica ou de uma regra - a fala é, assim, “dado”, lugar de refutabilidade. Quer dizer, exemplos e contra-exemplos têm a função de confirmar/infirmar uma hipótese sobre propriedades da língua, a elas se referindo e não ao falante. Com isso, apaga-se o falante (De LEMOS, 2003, LIER-DEVITTO, 2004, CARVALHO, 2004).

Nos estudos sobre a fala, é certo, introduz-se o falante, mas a relação entre fala e falante se realiza, via de regra, pelo viés da assunção de que a *fala é expressão da intenção ou de conhecimento do falante* num contexto específico – aqui, perde-se de vista a língua. Também, para abordar a fala, arregimentam-se gramáticas particulares com vistas à descrição de uma língua, mas, paradoxalmente, nesse passo, o falante desaparece e, por isso, resta a fala como “dado”. Não é preciso dizer que, nas projeções da gramática sobre a fala, há apagamento do irregular (De LEMOS, 1982; CARVALHO, 1995; FIGUEIRA, 1995, 2006; ARANTES, 1994; 2001, LIER-DEVITTO, 1998 e outros); “irregular” que está na *fala como ocorrência*. Com efeito, a heterogeneidade e a assistemática, que caracterizam a fala-ocorrência, fazem duvidar do sucesso da intencionalidade e do conhecimento supostos ao sujeito-falante.

O passo teórico essencial do Interacionismo, proposta de que me aproximo nesta tese³⁴, correponde à inclusão do irregular, do assistemático na teorização. Isso porque é a “fala ocorrência” que interroga o Interacionismo. Mais ainda, o

³³ Agradeço a forte presença de Maria Francisca Lier-DeVitto, minha orientadora, nesta parte do trabalho. Discutimos cada passo de sua elaboração.

³⁴ O Interacionismo em Aquisição da Linguagem, difere das vertentes psicológicas também nomeadas “interacionismo”. Ele foi proposto por Cláudia Lemos e desenvolvido, também, por pesquisadores envolvidos com esta reflexão (Maria Fausta Pereira de Castro; Rosa Attié Figueira, Maria Francisca Lier-DeVitto; Glória Monteiro de Carvalho; Sônia Borges e, depois destes, vários outros pesquisadores têm se envolvido com esta teorização, ligando-se aos Projetos de Pesquisa da “Aquisição da Linguagem” do IEL-UNICAMP e ao de “Aquisição, patologias e clínica de linguagem”, do LAEL-PUCSP. Esta proposta teórica opõe-se às visões empiristas, inspiradas na Psicologia, e ao inatismo de Chomsky.

funcionamento da língua ali comparece como *alteridade radical* em relação ao falante para explicar os acontecimentos irregulares. Da articulação língua-fala decorre uma das questões teóricas mais importantes desta proposta: a problematização do sujeito-falante. De fato, reconhecer a **ordem própria da língua** (suas operações internas, que independentes do controle do sujeito-falante) leva ao abandono da hipótese de sujeito epistêmico. De fato, interroga-se a suposição de uma percepção e de uma cognição que governem a relação do sujeito com a linguagem (ANDRADE, 2003). Sob a ótica do sujeito epistêmico, a linguagem fica reduzida a veículo expressivo/comunicativo dessa subjetividade em controle de si mesma e da linguagem³⁵.

Nesse sentido, a interrogação levantada pelo Interacionismo sobre o sujeito está em harmonia com a Linguística Científica que, como se sabe, expulsa o sujeito epistêmico/psicológico do coração da língua (De LEMOS, 2002). Contudo, se esta exclusão não trouxe constrangimentos teóricos à Linguística Científica, ela é impraticável para uma Linguística que busque relacionar língua e fala-ocorrência em termos teóricos porque, para dar consistência à articulação língua-fala e responder pela natureza da própria fala, deve-se incluir o falante na reflexão, levando em conta as restrições que a língua impõe.

2.2 A criança e a linguagem no interacionismo

Abordar o Interacionismo implica mostrar suas especificidades, já que este rótulo abriga tendências teóricas bastantes diversas e divergentes (PEREIRA DE CASTRO; FIGUEIRA, 2006; LIER-DeVITTO; CARVALHO, 2008). Podemos iniciar destacando que uma diferença fundamental deste interacionismo em relação a qualquer outro. Ela diz respeito ao privilégio atribuído ao *outro* como falante - daí, a importância do diálogo nesta vertente teórica (e não da interação social). Entende-se porque De Lemos sente como impróprio o título “interacionismo” para nomear sua proposta (De LEMOS, 1998b). Essa particularidade, como veremos, instaura uma

³⁵ Entendo ser este o equívoco de Hila (1999).

direção inusitada para as pesquisas que se ocupem da investigação acerca da criança e da linguagem.

Esta linha de trabalho questiona a epistemologia dualista sujeito-objeto que assenta a criança (o sujeito) de um lado e a linguagem do outro (o objeto a conhecer) e que aposta, portanto, na apropriação gradual da linguagem pela criança. Tal epistemologia instaura e fixa o ideal desenvolvimentista da Psicologia. Vale dizer, aqui, ser este Interacionismo comprometido com a Lingüística e, por razões teóricas que esse compromisso demanda, com a hipótese do inconsciente (da Psicanálise), como se verá abaixo. De fato, deixo De Lemos (2006) com a palavra. Ela sustenta que a linguagem *não é* um objeto de conhecimento como outro qualquer. A linguagem não pode, diz a autora, ser apropriada aos pedaços; ela não é “um objeto que pode ser parcelado e que pode ser apre(e)ndido de forma seqüencial”³⁶.

No texto “Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original” (1982), um dos textos inaugurais da proposta, De Lemos abre reflexão, que coloca em destaque *a fala da criança*. Essa pontuação interessa e muito porque diz respeito a uma recusa à aplicação de categorias gramaticais na descrição de produções infantis. A pesquisadora assume que elas não têm estatuto de conhecimento gramatical, que são fragmentos de enunciados do outro: incorporações sem análise (e, portanto, não são índices de conhecimento adquirido). De Lemos (2002) foi afetada (interrogada) pelo caráter fragmentário, heterogêneo e singular da fala da criança e constatou que uma análise gramatical/categorial, pautada em instrumentais da Lingüística (tradicionalmente utilizados nas pesquisas da área de Aquisição da Linguagem) anula a especificidade dessa fala. Dito de outro modo, o procedimento de reduzi-la, encaixá-la em categorias existentes, leva, segundo a autora, à desconsideração das irregularidades, da heterogeneidade própria da fala infantil. Enfim, leva a um descompromisso com a fala de crianças – precisamente, o fenômeno de que se quer aproximar. Assim, a partir dessa postura crítica, De Lemos (1982) sustentará que a fala da criança é indeterminada do ponto de vista categorial e dependente do diálogo, i.e., da fala do outro.

³⁶ Para maior aprofundamento dessa questão, recomendo a leitura de De Lemos, “Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem (1998 [2006]).

É preciso assinalar que esta perspectiva interacionista passou por transformações, por reformulações, que partiram do compromisso com a fala de crianças e conduziram a um aprofundamento teórico substancial, que imprimiram maior solidez argumentativa e metodológica à proposta. Acompanhemos essa trajetória, dividida por De Lemos em três tempos.

No primeiro tempo, ao lado da forte oposição crítica à Psicologia (à noção de apropriação da linguagem de forma ativa e gradual pela criança) e à aplicação da Lingüística (de seus instrumentos categoriais), destaca-se a apresentação de uma “metalinguagem alternativa” (DE LEMOS, 1982), quais sejam, *os processos dialógicos*:

1. **especularidade** ou incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado do adulto (assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado do adulto).

(Depois do almoço; criança (C.) sentada no cadeirão, ao lado da mãe,(M.))

M.: Cê qué descer?

C: qué

M.: Você qué decê?

C.: decê (Luciano 1;7) (De LEMOS, 1982)

2. **complementaridade** ou resposta da criança a um enunciado imediatamente anterior do adulto. Ela pode ser inter-turnos (resposta a um enunciado anterior) ou intra-turnos (incorporação de parte do enunciado anterior do adulto com uma complementação da própria criança).

No meio de uma sessão, Adam podia, de repente, arregalar os olhos e brindar-me com diálogos inesperados. Numa ocasião, Adam apenas afirmou ter um relógio, sendo que, na verdade, ele não tinha nenhum e além do mais não sabia ler as horas.

Me: I thought you said you had a watch.

Adam: I do have one (with offended dignity). What do you think I am, a no boy with no watch?

Me: What kind of a boy?

Adam: (Enunciating it very clearly) A no boy with no watch.

(BELLUGI in KESSEL, 1982 *in* De LEMOS, 2006)

3. **reciprocidade** ou instanciação do diálogo pela criança, que colocaria o adulto na posição que antes lhe era exclusiva.

Uma amiga da mãe (T.) da criança (V.) traçou no chão um jogo de amarelinha com um quadro a menos, para (V.) e sua mãe brincarem.

V.: Quase que você não fez a amarelinha.

T.: O que, Verrô?

V.: Faz tempo que você não fez a amarelinha sua.

T.: O que Verrô? Eu não entendi.

V.: Está faltando quadro na amarelinha sua.

(Verônica 4: 0.8) (*in* De LEMOS, 2006)

Importa assinalar que *especularidade* e *complementaridade* se transformaram em instrumentos descritivos eficazes. Eles permitiam apreender um movimento de mudança na fala de crianças. Já a reciprocidade, o menos lingüístico dos processos³⁷, já que remetia à “assunção de papéis” não rendeu nesta proposta, comprometida, como disse acima, com a linguagem, a fala, com o diálogo. Fato é que a especularidade levantou uma “interrogação sobre o sujeito” (cf. M.T. LEMOS, 2002; cf. FONSECA, 2005) – ela evidenciava não um conhecimento, mas a *alienação* da criança à fala do outro (M.T. LEMOS, 2002).

Interessa dizer que os processos dialógicos constituíram um “novo olhar” para a fala da criança, ou, como disse CARVALHO (1995, 2005, 2006), um novo investigador. No entanto, os processos dialógicos apesar de sua “eficácia empírica”, não tinham força teórica suficiente para explicar as mudanças na fala de crianças – para esclarecer, por exemplo, o aparecimento de erros e de outras ocorrências intrigantes. De Lemos, frente a constatação dessa ineficácia explicativa, abandona os

³⁷ Afirmação de De Lemos, em várias ocasiões, e discussão por M.T. Lemos (2002).

processos dialógicos como instrumentos descritivos, mas não os resultados ou efeitos teóricos por eles produzidos. Em 1992a, ela entende que *processos lingüísticos* deveriam explicar as mudanças na trajetória da criança na linguagem.

Nesse segundo tempo, De Lemos aproxima-se da obra de Saussure (1916) e dá reconhecimento à ordem própria da língua - a língua (*la langue*) não pode ser considerada objeto do conhecimento, afirma ela com Saussure, na medida em que “não está completa em nenhum [indivíduo]...” (SAUSSURE *apud* De LEMOS, 2002, p. 21). Na busca de coerência teórica e movida pelo desejo de ir além da mera descrição de falas infantis, De Lemos (1992a) procura uma explicação, como disse acima. Será de Jakobson (1954, 1960) que ela recolherá os *processos metafórico e metonímico* que, segundo Milner (1987), correspondem a *leis de composição interna da linguagem*³⁸. Note-se: esses processos implicam a ordem da língua na fala e o submetimento da criança a essa ordem (da criança ou de qualquer outro falante)³⁹. Cabe assinalar, ainda, que a introdução da língua (*la langue*) corresponde à inclusão de um terceiro elemento entre a criança e a fala do outro. Saímos, portanto, da esfera da epistemologia sujeito-objeto.

O Interacionismo, filiando-se às reflexões sobre a Lingüística como ciência e reconhecendo a língua como objeto da Lingüística⁴⁰, propõe que a aquisição da linguagem seja pensada como mudança de relação criança-língua. Note-se esta proposta adquire um sentido particular, qual seja, o de *interação/relação da criança com a língua/fala*. O outro é ressignificado, como dito acima, como “instância do funcionamento da língua” (De LEMOS, 1992a), ou seja, como “falante” (e não como *socius*) já que importa a sua fala e o fato de que nela a língua se movimenta (LIER-DE VITTO, 1998). No que concerne à criança, ela é vista como *corpo pulsional* - um corpo-falado/falante, capturado pela língua (*parlêtre*, nos termos de Lacan). Note-se que não se supõe à criança nem um saber inato, nem uma condição perceptual ou

³⁸ Remeto o leitor a Jakobson (1960). No artigo Lingüística e Poética, ele, a partir da introdução do mecanismo de “projeção” de um eixo sobre o outro, ilumina o movimento da língua na fala e explicita o modo de composição e articulação da linguagem. Foi inspirada nesse Jakobson, que Lier-DeVitto (1998) pôde apreender o paralelismo nos monólogos da berço. Embora não sendo poesia, neles predominava a função poética em que o eixo metafórico se projeta sobre o metonímico.

³⁹ Recomendando a leitura de Andrade (2003), mais especificamente do capítulo 3, qual seja, “Interacionismo: a fala da criança”.

⁴⁰ Milner (1978 a/b, 1987) inspirado nas reflexões lacanianas sobre a ciência e o sujeito da ciência, foi uma das fontes para o Interacionismo.

cognitiva prévias que governe seu acesso à linguagem. Toma-se, assim, distância tanto do indivíduo da espécie (do inatismo), quanto do sujeito epistêmico/psicológico (da Psicologia) que pode se apropriar da linguagem como objeto de conhecimento.

Como vimos, o Interacionismo teve como ponto de partida o reconhecimento empírico do retorno, nos enunciados da criança, de fragmentos da fala de seu interlocutor. Contudo, mais do que atestar empiricamente esse acontecimento, pôde-se retirar daí a consequência teórica da impossibilidade de atribuir aos fragmentos, incorporados pela criança, o estatuto de instanciação de um conhecimento da língua. Impossibilidade, esta, sustentada, também pelos erros, que foram interpretados como resultado de cruzamentos da fala do outro nos enunciados da criança (De LEMOS, 1982; FIGUEIRA, 1985 e outros; PEREIRA DE CASTRO, 1992; PERRONI, 1992; LIER-DE VITTO, 1998). Os erros, deve-se assinalar, marcam tanto um distanciamento em relação à fala do outro, quanto da criança em relação à própria fala, i.e., marcam a impossibilidade da criança de reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala de seu interlocutor adulto. Dito de outro modo, a criança não tem escuta para sua fala.

Da inclusão do erro como problema teórico, o Interacionismo põe em xeque, ao mesmo tempo, a percepção (da) e o conhecimento sobre a língua. Sustenta-se, desde a aproximação a Saussure e ao estruturalismo europeu, que a criança é *capturada pela língua*. Podemos dizer, com De Lemos (2002), que da conjunção dos argumentos teóricos e empíricos, acima explicitados, emergiu a proposta de que as mudanças, que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante, são *mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e em relação à sua própria fala* (De LEMOS, 1998b).

Foi num terceiro tempo que esta mudança pôde ser definida como estrutural, no sentido de *não há superação de nenhuma das três posições*, mas relações e operações que se manifestam como predominantes. Assim, na primeira posição, predomina a fala do outro na fala da criança (incorporação de fragmentos), na segunda posição, predomina o funcionamento da língua na fala da criança (presença de erros) e, na terceira posição, predomina a relação do sujeito com sua própria fala (reformulações-autocorreções). É na terceira posição que a criança, enquanto falante,

se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala. Como diz De Lemos, ela é dividida entre a “instância subjetiva que fala” e a “instância subjetiva que escuta” (De LEMOS, 1998b).

Vale enfatizar que a explicação das mudanças de posição do sujeito na estrutura implica o funcionamento da língua. Elas são apreendidas como efeitos dos processos metafóricos e metonímicos (JAKOBSON, 1963; De LEMOS 1992a, 1998b). São eles que regem a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro (na primeira posição), as relações entre enunciados (na segunda posição) e as relações entre fala e escuta (na terceira posição). Note-se que não está em causa, nessa proposta, um sujeito epistêmico, uma vez que são processos da língua que governam as mudanças de posição, que governam a estruturação do sujeito como falante. Nesse sentido é que se entende o alcance do termo “captura”.

Diante do exposto, pode-se falar de *mudança de posição em uma estrutura* e tomar distância dos aportes desenvolvimentistas. Reitero: não há superação de nenhuma delas, “mas uma relação que se manifesta, na **primeira posição**, pela dominância da fala do outro, na **segunda posição**, pela dominância do funcionamento da língua e, na **terceira posição**, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala” (De LEMOS, 2002, p. 56).

Isso significa que, a despeito do caráter fragmentado dos enunciados cronologicamente iniciais e de sua dependência da fala/interpretação do outro, que fragmentação e dependência não implicam um ‘antes na língua’ nem uma assimilação do tipo reprodutivo relativamente aos enunciados do outro. Isto é, há desde sempre uma língua em funcionamento, o que determinaria um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro. (p. 57) A criança enquanto sujeito falante, não emerge apenas na relação entre a sua fala e a fala do outro, mas no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas seqüências paralelísticas. (*op. cit.*, p. 60/1)

Dada a especificidade da trajetória do Interacionismo, que procurei apresentar aqui, pode-se dizer que foi o enfrentamento daquilo que é insólito na fala da criança impulsionou as mudanças na teorização e que pressionou esta proposta na direção da Psicanálise. Podemos apreender tal aproximação quando lemos que, na primeira posição, a criança é “falada pelo outro”, ou seja, *alienada* a essa fala; que, na segunda posição, ela está *alienada à língua* e que, na terceira posição, emerge a escuta para a fala. Dito de outro modo, aparece criança que fica no intervalo entre fala e escuta. Podemos reconhecer a presença da Psicanálise, também no termo “captura”, que afasta a idéia de apreensão perceptual e cognitiva da linguagem – a rigor a criança é que é “objeto da linguagem”. Por aí, compreende-se melhor a afirmação que a criança é concebida como “corpo pulsional” (distinto e disjunto do corpo-organismo), já que corpo interpretado pela linguagem.

De fato, como afirma De Lemos, a assunção deste ponto de vista sobre o sujeito permitiu esclarecer a natureza imprevisível e singular da fala da criança, embora haja zonas privilegiadas de erros⁴¹. Não higienizar os erros, mas privilegiá-los fez do Interacionismo uma proposta singular no campo da Aquisição da Linguagem, como procurei mostrar. Digo, com Veras, que “a fala da criança é um desafio para [o trabalho de] Cláudia de Lemos; mais que um desafio (...) é aquilo que o causa” (2000, p. 122).

Antes de encerrar este item, gostaria de esclarecer que os fundamentos do Interacionismo ultrapassaram o domínio da Aquisição da Linguagem porque puderam contemplar um espectro empírico mais amplo (LIER-DeVITTO, 2008): a escrita de crianças (MOTA, 1995; BORGES, 2006; OLIVEIRA, 1995; BOSCO, 2006), seus monólogos (LIER-DeVITTO, 1994/98), dizeres na esquizofrenia (NOVAES, 1996) e falas sintomáticas⁴² são exemplos. Vale ainda acrescentar que a relação criança-escrita tem estado no foco das discussões mais recentes de pesquisadores ligados ao Grupo de

⁴¹ A pesquisadora refere-se a erros tais como de gênero (FIGUEIRA, 2005), argumentação e negação (PEREIRA DE CASTRO, 2002), pronomes pessoais (de LEMOS, 2004), flexões verbais (FIGUEIRA, 2000), discurso direto e indireto (De LEMOS, 1992b e 2002).

⁴² Lier-DeVitto, a partir de 1998, coordena um projeto integrado (CNPq 522002/97-8), intitulado *Aquisição da linguagem e patologias da linguagem*, projeto pioneiro no Brasil, no sentido de abranger todos os quadros clínicos que implicam problemas na linguagem. Lier-DeVitto, Andrade, Arantes e Fonseca têm refletido sobre o assunto, participado de debates e orientado trabalhos sobre escrita. Considero importante indicar os artigos publicados em Moura (2008).

Pesquisa “Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem”– sejam aquelas motivadas pelos impasses da alfabetização, seja as que decorrem da sua presença na clínica (com adultos e crianças).

2.3 Linguagem, escuta e saber

Para dar início à abordagem da questão sobre “que posição a criança é colocada frente à língua materna na lição da casa?”, penso ser necessário tentar estabelecer algumas balizas teóricas. Para isso, recuperarei de forma sucinta, a questão das posições no Interacionismo. Ela nos remete à estrutura de três pólos: criança-língua-fala. Vimos que mudanças são definidas em relação à predominância de um ou de outro. Assim, na primeira posição, predomina o pólo do outro (a criança fala a fala do outro); na segunda posição, a criança fala fragmentos incorporados, mas agora movimentados pela língua: nessa posição, vimos, ela não tem escuta para o outro, nem para a própria fala. Como disse De Lemos (1992), argumento empírico em favor dessa “ausência de escuta” é o fato da criança ser impermeável à correção e indiferente aos erros em seus enunciados. Sob o predomínio dessa segunda posição, há ocorrências heterogêneas de construções estranhas. Na terceira posição, aparece a escuta e, por isso, a criança é afetada pelos desarranjos em suas produções (e na de outros) – têm início as correções, autocorreções e reformulações. A natureza dos “erros” e a questão da escuta para eles serão importantes na tentativa de definição da posição da criança na realização das atividades da lição de casa de língua materna na lição de casa.

Há várias modalidades de erros que freqüentam produções faladas ou escritas de crianças. Elas emergem no que se concebe como segunda posição, tem-se, por exemplo, (1) segmentações e aglutinações inesperadas:

Criança coloca o picapau de brinquedo na parte superior da haste onde ele está parcialmente fixado e observa a trajetória do picapau que escorrega em direção à base.

Criança: êi vai lá.

êi vai lá

vailô (quando o picapau chega ao fim de sua trajetória) (R.1, 10.20) (De LEMOS, 1986, p. 15/16)

Criança mostra para o adulto o dedo indicador coberto de pomada.

M: *Cuca, quemei o dedei* (Cuca = apelido do adulto) (M. 2, 5. 4) (De LEMOS, 1986, p. 15)

(2) seqüências interrompidas, truncadas, que perturbam a composição enunciativa:

Ontem tisti ...eu fui co ... co ... co biluli na mão,
eu não comia mais, porque eu não queria!⁴³

3) construções insólitas do ponto de vista argumentativo:

P. Verrô, por que que a Dica não janta conosco?

V. Porque ela senta na cadeira pero de você, você senta aqui, eu sento no banco, mamãe senta na cadeira.

(V. faz insistentes pedidos de justificativa para a ausência de A. no jantar; mãe pede para V. pensar um pouco e V. diz que não pensa).

M. Ah, então é porque você não gosta de pensar.

V. Porque num gosto. Num gosto de pensar. Então num sei, num penso. Porque, porque ela num quer ouvir música.

(v. 3: 8.10 *apud* PEREIRA DE CASTRO, [1985], 1992)

4) seqüências de repetições estruturais, que levam à diluição do sentido:

Num fala no meu nome

Num fala no teu nome

Num fala midanoni

Num fala mianomi

⁴³ Segmento retirado de Perroni (1992, p. 111)

Num fa'a midanomi

Num fala no nomi (LIER-DeVITTO, 1998)

Há, porém, imprevisibilidade – não se pode antecipar onde a desordem acontecerá nos enunciados (MILNER, 2002, p. 138-139). Os erros introduzem, de fato, uma dessimetria no ideal de corpo da língua constituída – o movimento da língua pode levar ao não-sentido e ao equívoco. Vê-se que a ordem própria da língua é implicada na explicação dos erros – “é força perene e universal” (SAUSSURE, [1916], 1995, p. 13), força que não cessa e que não é afetada por contingências históricas, sociais ou psicológicas. Quer dizer, em se tratando de linguagem (oral ou escrita) essa força estará em operação. Essa força “faz relações” – esse é seu destino. Por isso é que, como disse Normand “a língua passa seu tempo a interpretar e a decompor ... essa é sua carreira” (*apud* ANDRADE, 2003, p. 70) – “uma carreira” que pode (ou não) ser restringida pelo falante quando ele está em posição de dizer “sim” ou não” ao vem para compor seus enunciados (LIER-DeVITTO; FONSECA, 1997). No caso da segunda posição, a criança não está nessa condição – ela não tem escuta para os erros. É certo que não é qualquer coisa que aparece num enunciado, já que o que nele emerge e que o compõe está relacionado à singularidade das vivências daquele que fala. Contudo, um falante nem sempre está “no intervalo dos significantes” e, se não está, impera uma certa desordem – impera a língua, um saber que não é nem o saber do falante, nem o do lingüista.

Note-se que tocamos, neste momento, na questão do “saber”. Ao tocá-lo, implicamos a ordem própria da língua e, ao fazê-lo, admitimos que há um **saber da língua** irreduzível quer ao significado, quer à matéria fônica ou gráfica (ele é pura força associativa). A aposta na ordem própria da língua, implica, de fato, sustentar que não é o conhecimento individual ou da espécie que movimenta seu funcionamento, mas um **saber da língua** em que o indivíduo falante não intervém, nem com vontade, nem com sua consciência. (cf. De LEMOS, 1995a, p. 241). Distingue-se, desse modo, saber de conhecimento (cognição). Como assinalou também Lier-DeVitto, considerar a ordem própria da língua significa partir do pressuposto de que “a linguagem não pode ser explicada por uma ordem social, nem psicológica, nem orgânica; embora as

manifestações de fala/discurso possam ser afetadas por esses domínios” (LIER-DeVITTO, 2006, p. 1).

Em aula proferida em 1991, De Lemos aborda a problemática do *saber* assinalando que, “saber”, no que diz respeito à linguagem é “algo estranho” (1991, p. 6). Isso porque falar uma língua é **saber essa língua** ... e, pergunta ela, “se a linguagem já nos põe em movimento, já funciona em nós através dessa língua que se sabe, o que há ainda a saber?” (*op. cit.*). Eu diria que não há nada mais a saber para o falante. Contudo, é um falante que “quer saber mais” – trata-se do lingüista que visa a um **saber sobre** a linguagem. É por essa razão que muito frequentemente, confunde-se “saber a língua” com “saber sobre a língua”, diz De Lemos. Carvalho (2006) afirma que a contribuição de De Lemos (1991) no estabelecimento da diferença *saber da língua, saber a língua e saber sobre a língua* foi fundamental porque essa distinção ilumina a diferença, a heterogeneidade que há entre o falante e investigador. Acrescento, a partir dessa pontuação de Carvalho, que essa distinção é igualmente importante na discussão sobre a lição de casa em que essas posições estão implicadas na programação desta atividade pela escola.

Posta esta discussão, pergunto: linguagem se ensina? Como afirma Lier-DeVitto (2006, p. 4) se há algo sobre o que concordam teóricos e pesquisadores da Aquisição da Linguagem - esse “algo” é que **linguagem não se ensina**. De Lemos (1992b), em “Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem”, questiona e discute a forte ligação entre os termos ‘aprender’ e ‘ensinar’ no discurso ordinário. Diferente disso, no campo de Aquisição, esses termos não estão interligados, ao contrário, mostra ela, pode-se ler, até, que a “criança aprende”, mas admite-se que essa “aprendizagem” não decorre de ensino: na Aquisição, a linguagem não se inclui na ordem do ensino. Essa afirmação é reiterada em texto de 2006, quando ela apresenta argumentos contra a noção de desenvolvimento:

enunciados fragmentados, erros (..) não resultam nem em tentativas [do adulto] de ensinar a criança a falar, nem em mal-entendidos explícitos. (...) o *conhecimento* da linguagem, pressuposto na noção de *uso*, nunca foi questionado.

Interessa recortar, nessa citação, que, ao lado da menção à questão do *saber* (já abordada nesta tese), a autora aponta para o fato de que, na Aquisição da Linguagem, erros não são corrigidos - ao contrário, produzem efeito de humor (LIER-DeVITTO; ARANTES, 1998). Pois bem, se a linguagem não se situa na ordem da aprendizagem, “o que seria “aprender” a língua materna para uma criança que já fala e/ou escreve?”. Como pensar, de fato, a questão do ensino de língua materna na escola? Fiquemos, por ora, nesta encruzilhada.

A reflexão sobre a alfabetização, ou melhor sobre a relação criança-escrita, ganhou corpo no Interacionismo na década de 1990, mais precisamente, após a defesa de duas teses: a de Sônia Mota (1995, cf. BORGES, 2006) e a de Eduardo Calil de Oliveira (1995). Antes delas, De Lemos tratou na questão em três textos: em dois prefácios, um ao livro de Kato (1988), outro ao livro de Rojo (1998) e, de forma mais extensa, num artigo, intitulado “Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem (*op.cit.*, 1992b). No primeiro prefácio mencionado, a linha argumentativa da pesquisadora na apresentação dos artigos que compõem o livro, está expressa numa afirmação feita logo na primeira página, qual seja:

Os trabalhos aqui reunidos representam ... uma contribuição valiosa no sentido de descobrir – ou desvendar – a concepção de escrita subjacente a atividades várias da criança. Ao fazê-lo, levam o leitor a refletir sobre *quando a concepção de escrita, implicada pelo seu ensino na escola, pode ter funcionado como véu, ocultando a criança e suas formas de saber*” (1988, p. 9) (ênfase minha)

Como se pode ler, é “a criança e suas formas de saber”, que ganham relevo em seus comentários ao livro – o que é consistente com a natureza da reflexão que orienta a teorização da pesquisadora. Gostaria de destacar deste trabalho, a crítica de De Lemos ao fato da escola, muitas vezes, ao procurar ensinar a escrever a língua materna, coloca a criança na “posição de espectador” de um saber que se supõe que ela não tenha nenhum. Pode-se alegar, é fato, que a criança deve ser inserida em práticas discursivas orais, mas, pontua a autora, “não fica claro ... como lugares e modos de participação [são oferecidos a ela]” (*op. cit.*, p. 10). A isso, acrescenta De Lemos:

A meu ver, são justamente os diferentes *modos de participação* da criança nas práticas discursivas orais, em que essas atividades ganham sentido, que permitem construir uma relação com **a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto**” (*op. cit.*, p. 11) (itálicas, da autora; ênfase minha em negrito)

Note-se que já em 1988, aparece, em meio a um comentário sobre a relação oralidade-escrita para a criança, a distinção entre escrever (com prática) e escrever (como objeto). Pode-se entrever, aí, a diferença entre saber a língua (escrita) e saber sobre a língua (escrita). Relacionar a criança à escrita através da importância atribuída à “prática” permite à pesquisadora envolver a criança no processo, implica retirá-la da situação de espectadora ou depositária de conhecimento e implicá-la na posição de ficar sob efeito dessa prática para, assim, tornar-se escrevente.

No segundo prefácio, o que apresenta o livro de Rojo (1998), retorna a menção à relação entre práticas discursivas orais “em que o texto escrito é significado” (De LEMOS, 1998a, p. 28) e a emergência da escrita, mas aqui, para insistir na afirmação de que esse “significado” não se transfere diretamente para a escrita porque a relação entre essas esferas da linguagem (oralidade e escrita) é de *natureza significante*, como se pode ler abaixo:

É óbvio que “fragmentos de escrita”, em que se inscreveram *aspectos da prática discursiva oral que puseram a criança em uma relação significante com textos escritos*, não “representam” os sons dessa fala que os tornou de alguma forma perceptíveis. Contudo, é possível pensar que, entrando em relação com outros fragmentos de escrita, em que se inscreveram outras práticas discursivas orais, eles sejam **ressignificados ...**” (*op. cit.*, p. 28).

A esse respeito, a respeito do movimento significante, a autora acrescenta que não há direção única entre oralidade e escrita, mas que essas modalidades se interpenetram, ou seja, tanto a oralidade deixa marcas na escrita (sem com ela se

confundir), quanto esta última deixa resíduos na oralidade. Essa mútua afetação dilui, em boa medida, a idéia de que a escrita seria representação da oralidade. Nesse texto, também, De Lemos levanta a questão fundamental, que é trabalhada por Mota (1995; BORGES, 2006)⁴⁴. Ela indaga: “quem é o outro da/na aquisição da escrita?”. O ponto é: se na aquisição da linguagem o outro é “instância do funcionamento lingüístico-discursivo” (como vimos) e se a escrita corresponde a uma situação, digamos, monológica; como situar o outro-estruturante da escrita?

2.4 Alfabetização: a criança e a escrita

O item anterior é encerrado com a colocação de que a escrita, enquanto prática, estaria relacionada a uma situação de monólogo. De fato, a escrita instaura um “fora da comunicação”, em sentido estrito. Essa colocação não deve ser lida como uma afirmação de que na escrita não seja endereçada a um outro. Toda escrita não só é espaço de instauração interna de diálogos, como também supõe leitor. Além, disso, como a fala, a escrita é réplica, quer dizer é resposta e, nesse sentido, supõe outro.

Não parece prudente, entretanto, apagar diferenças manifestas entre situações de diálogo e de monólogo, assim como diferenças entre formas monológicas (ou dialógicas). É fato que a presença/ausência do outro não fator determinante da instauração de uma ou de outra modalidade de linguagem. Isso porque o outro pode estar presente, mas sua presença pode não ser impeditiva da ocorrência de monólogo. Piaget ([1923]1986) fala em “monólogos coletivos”; Kuczaj (1983) não relaciona monólogos de ação à presença/ausência do outro e Lier-DeVitto (1998) mostra que os ditos monólogos de ação irrompem no diálogo e o fazem cessar.

Em sentido teórico, não parece plausível dizer que diálogo e monólogo sejam modalidades que excluem mutuamente, que não se tangenciem ou se cruzem – certamente essa posição seria insustentável. Entretanto, por mais dialógico que seja um

⁴⁴ Esta publicação é de 2006, mas o texto corresponde à tese de doutorado, defendida em 1995, em que a autora assinava “Mota”.

monólogo, ou por mais monológico que seja um diálogo, não se pode negar que diálogo e monólogo sejam manifestações que se confundam.

Lier-DeVitto (1998) pode nos auxiliar nessa discussão, já que fez uma reflexão aprofundada sobre os monólogos de berço. Ela mostra que eles são “dialógicos”, não só porque a fala da criança é impulsionada por fragmentos de enunciados do outro, retirados de cenas vividas, como também, porque a dispersão enunciativa dessas produções infantis decorre da falta do dizer estruturante do outro. Tais afirmações da autora nos afastam da idéia, sustentada da Psicologia do Desenvolvimento, de que monólogos são “discursos egocêntricos”. Note-se que a fala do outro está na da criança e que esta é a condição mesma para a produção dos monólogos. Note-se, porém, que falta uma fala-manifesta do outro. Assim tanto a fala-impressa na da criança, quanto à falta da fala-manifesta são determinantes dos monólogos. Em outras palavras, há outro e, portanto, monólogo não é fala egocêntrica.

Pode-se dizer que Lier-DeVitto (1998) promove um deslocamento na discussão tradicional sobre os monólogos e, com isso, redimensiona, também o conceito de interação, uma vez que ela não fica reduzida à presença física entre interlocutores, à alternância de turnos. Ela mostra que interação é, antes de tudo, relação do falante com a língua através do outro, ainda que na ausência física (De LEMOS, 1998b). Nas palavras da própria autora, **a determinação dialógica dos monólogos não cessa**, ou seja, a interrupção dos efeitos do diálogo não cessa nos monólogos.

Entenda-se que tal deslocamento foi possível porque o outro não foi tomado na acepção de outro-social, mas na de “instância de funcionamento lingüístico discursivo”, como supõe o Interacionismo. Ao mencionar e implicar a “instância do funcionamento da língua”, também, o *nonsense* dos monólogos e a posição da criança puderam ser esclarecidas. Nos monólogos, na falta da palavra estruturante do outro, diz a autora,

o que se pode vê é um sujeito ‘fora do controle’, que se dá mais a ver exatamente no efeito de desordem que opera sobre a materialidade da

linguagem: nesse espaço de subversão a língua pode operar o *nonsense*, abrir-se ao equívoco” (*op. cit.* 1998b, p. 100)

A referida “falta de controle” leva a autora a afirmar que está em causa uma criança que *não tem escuta para o que diz* ou seja, que não é afetada pelos desarranjos em seus enunciados – ela é, portanto, falada pela língua, que cria desordens (como disse MILNER, 2002).

Não menos importante que essas considerações foi a interpretação oferecida por Lier-DeVitto às manifestações empíricas dos monólogos. Ela implica, na leitura desses materiais, as leis de composição interna da linguagem, i.e., a mobilidade das operações dos eixos metafórico e metonímico e reconhece, nos monólogos, a predominância da projeção do primeiro sobre o segundo. Dito de outro modo, a predominância da função poética (nos termos de JAKOBSON, 1960). Vejamos dois segmentos monológicos, o primeiro de uma criança americana, Emily, de dois anos e meio, estudada por Nelson (1989 *apud* LIER-DeVITTO, 1998):

Maybe when my go -- come
 Maybe my go in Daddy's (blue) big car
 Maybe when Carl come (again)
 Then go to back home
 Go peaboby
 Carl sleeping
 Not right now – the baby coming
 my house
 Aaaaaaaaaaaaaand Emmy, Emmy ((everything)) (???)
 coming
 After my nap
 Not right now – cause the baby coming now⁴⁵

⁴⁵ () = baixa inteligibilidade
 (()) = intelegibilidade mais acentuada ainda.

Registro, abaixo, o segundo: um monólogo de Camilla, também de dois anos e meio:

Num fala no meu nome

Num fala no teu nome

Num fala midanoni

Num fala mianomi

Num fa'a midanomi

Num fala no nomi (LIER-DeVITTO, 1998)

Não vou me estender na explicitação da análise detalhada e refinada feita por Lier-DeVitto dos monólogos. Considero, porém, necessário indicar que ela se afasta de análises gramaticais porque elas ignoram a especificidade de materiais empíricos, anulam sua singularidade e assume posição crítica frente à literatura da Aquisição da Linguagem que via de regra interpreta os monólogos como “exercícios de linguagem” (*language practice*) – exercícios solitários que a criança realiza para aprender e fixar uma seqüência, substituindo itens em *slots* estruturais. Para Lier-DeVitto, os monólogos não mostram uma criança ‘em controle’ de si ou da linguagem, como disse – nesse caso, como sustentar a interpretação de a criança realiza, deliberadamente, “exercícios gramaticais” para aprender? A autora vê as seqüências paralelísticas, presentes nos monólogos, como efeitos do predomínio de operações metafóricas que, ao conterem a progressão metonímica, fazem emergir uma repetição estrutural (paralelismo) em que a variabilidade das substituições é governada pela reiteração da matéria sonora e não por um rigor de categorização, como vemos no segmento de Camilla, em que ao cessar a representação gramatical, “elementos articulados, transformam-se em significantes” (MILNER, 1978/1987, *apud* LIER-DeVITTO, 2008b). É o que vemos acontecer em “*midanoni, mianomi, midanomi*”. Aí, não é possível determinar categorias – temos aglutinações de fragmentos, formando composições estranhas, inexistentes em português, como tal.

Mota (1995; BORGES, 2006) recolhe acontecimentos paralelísticos interpretados por Lier-DeVitto para dar início à sua discussão sobre a emergência da

escrita. Ela privilegia exatamente o último segmento apresentado e introduz uma seqüência de escrita:

*e a vovó falou para camila
 é a camila falou para vovó
 é a vovó viu a mamãe
 é a mamãe falou para vovó
 é a vovó falou para a mamãe
 é a mamãe falou para papai
 é o papai falou para camila...*

Na mesma direção de Lier-DeVitto, Mota (1995; BORGES, 2006) critica teorias psicológicas, que tomam monólogos como expressões de um *processo de auto-regulação* (controle subjetivo sobre a linguagem). Ela também coloca em dúvida a posição da criança de “um pequeno lingüista”, que, frente à linguagem (oral ou escrita), busca aprender regras. Ao contrário, diz Mota (*op. cit.*), os segmentos acima apresentados mostram um sujeito *alienado* à linguagem.

A teorização sobre os monólogos e sua relação com produções escritas (também monológicas) sinaliza para a possibilidade de refletir sobre a relação criança-linguagem na *lição de casa*. O que teria esta situação, prevista para ser “solitária”, de particular em relação às acima comentadas. Procurarei refletir sobre esta e outras questões no capítulo três. Antes, porém, situarei o leitor em relação às considerações originais de Mota (BORGES, 2006)⁴⁶ sobre o processo de entrada da criança na escrita. Em *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan* afasta a idéia de que a escrita seja representação da oralidade. Ela recusa, portanto, a seqüência clássica da representação que é: pensamento → fala → escrita. Mota/Borges nos oferece outra direção. Ela substitui a idéia de representação, conforme comparece na Psicologia, pela da Psicanálise em que o sujeito é concebido como privado de capacidades

⁴⁶ Tese defendida em 1995, na PUCSP, cujo título, modificado para publicação era *O quebra-cabeças da escrita: a instância da letra na alfabetização*

perceptuais e analíticas para segmentar o mundo e, conseqüentemente, a linguagem. Com Freud, ele é visto como “em desamparo” – a criança nasce como *objeto* do outro, como dependente, inclusive, para sua sobrevivência biológica. Pode-se entender, por aí, que as vivências primeiras sejam inconscientes e que formam o solo subjetivo para todas as outras. Como disse Guadagnoli (2008), elas são, no traçado da vida do sujeito, determinantes, embora estejam **fora do controle do sujeito**. Enfim, representações têm relação com o inconsciente, com seu funcionamento que implica *recalque ... esquecimento*” (*op. cit.* p. 35).

Tendo como fundo essa concepção de representação e de sujeito, a autora oferece uma explicação para as estranhas combinatórias de letras, que compõem as primeiras produções da criança. Ela lança mão do funcionamento da língua, a exemplo de Lier-DeVitto, e procura esclarecer como entram em relação as *operações metafórica e metonímica* nos textos infantis. Para Borges, importa iluminar o jogo simbólico pelo qual palavras “ganham” ou “perdem” letras e vão se transformando em escrita constituída. Essas escritas estranhas não estão “fora da lei” (expressão de Lier-DeVitto, 1998). Vejamos um texto de Palloma, analisado por Mota (BORGES, 2006, p. 129):

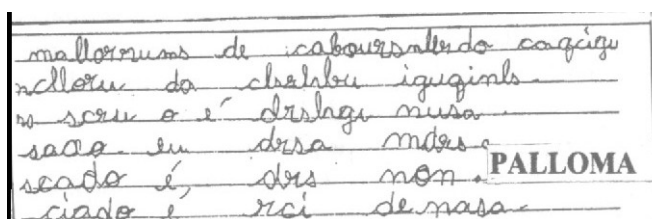


Figura 1: texto de Palloma

(apud BORGES, 2006, p. 129)

Esse texto não pode ser lido, o que não significa dizer que nele não haja movimento significante em que “pontas de representações inconscientes” são articuladas. São pontas de cadeias latentes indiferentes ao espaço-tempo cronológico. Há, por isso, assinala a autora, um conflito permanente entre o *tempo atemporal do inconsciente* (que é força perene e constante) e o da *sintagmatização* (que é o da sucessividade). Entende-se, assim, que possam ocorrer desarranjos textuais. Entende-se, também, que os erros, as obscuridades e a não legibilidade da escrita inicial de

crianças possam ser vistos como *efeitos de movimentos significantes*, que não anulam sinais de uma subjetividade.

Relacionada à questão da subjetividade, afirma Mota/Borges, está a do nome próprio. Vejamos a escrita de Rãimora:

à lrlarba d l alvllaedt se -
 l oaduaelintocainocoadorb
 a coaculraacmac - -
 l aoucaro - - -
 laucanacabrouuou - -
 alohaucoucolacuaouu -
 aoualrautruolecaououa
 oualbrautruolecaououa

RÃIMORA

Figura 2: Texto de Rãimora

(*apud* BORGES, 2006, p. 135)

Logo no éu aulino
 dimantutrahanta
 deravortop
 utovartebardera
 ratar
 ararararararararar
 derarararararararar
 dararararararararar
 dararararararararar

RÃIMORA

Figura 3: Texto de Rãimora

(*apud* BORGES, 2006, p. 135)

Mota (1995; BORGES, 2006) sustenta a importância da escrita do nome próprio, sustentando seu papel constitutivo. Ela mostra a insistência de letras do nome próprio na composição do texto infantil, como se vê acima, que depois acabam por entrar em relação com significantes de outros textos. Uma das contribuições mais

importantes do trabalho da autora diz respeito à afirmação de que “o outro” da criança na escrita é o texto – característica essencial dessa relação criança-linguagem.

Bosco (2002), partindo desse assinalamento de Mota (1995), volta-se para o **nome próprio**. Os materiais analisados por Bosco incluem, além de assinaturas, textos inteiros compostos com letras do nome da criança. Para ela, o nome (...) nomeia um sujeito em sua língua materna e seu traçado sobre o papel resulta na realização de uma marca em que o sujeito está investido” (2003, p. 8) Segundo a autora, eles são originalmente “um bloco” que parece distante da relação grafema-fonema, mas pontua ela: ali a oralidade está incluída – a criança foi nomeada na interação com o outro. A rigor, diz ela, a escrita não está nunca apartada da fala e mesmo que os escritos da criança não sejam legíveis, neles se pode reconhecer traçados pertencentes ao sistema de escrita de uma língua. Quando se procura ler textos estranhos, essa leitura dá forma ao texto e pode promover mudanças na escrita da criança. Tais transformações indiciam outras, de subjetivação: “as escritas formadas a partir das letras do nome próprio, sublinha Guadagnoli (2008, p. 36), “abrem a porta para a criança assumir uma posição de sujeito leitor/escritor”.

Nesse ponto, tendo mencionado a questão da subjetivação, podemos perguntar, com Bosco: “por que a criança elege as letras do nome e não quaisquer outras?”. Não é por ser ele a primeira palavra que a criança “aprende”, sustenta a pesquisadora, é porque está em questão uma **assinatura**: índice da inscrição da criança na escrita, “traço – único e distintivo – do sujeito” (BOSCO, 2006, p. 88). As letras do nome próprio são especiais – o nome não é um significante como outro.

Outro pesquisador que se dedicou à escrita, mais precisamente ao processo de textualização, foi Oliveira (1998). Em *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*, ele traz a questão da **rasura**, esses “tropeços” que são vistos por ele como constitutivos. Quando lemos um texto, esquecemos disso, dos tropeços que fizeram parte de sua produção. Concordamos com o autor quando diz que o texto finalizado *congela conflitos* (*idem*, 1998, p. 49) – isso não deve ser esquecido, penso, quando se avalia a *lição de casa*.

O processo de textualização, estudado por Oliveira, foi realizado em sala de aula – ali crianças conversam e, muitas vezes participam da realização textual (e são

“ajudadas” por colegas e pela professora). No caso, o processo de textualização é afetado por uma “dialética entre falas e delas com o escrito (e vice-versa), diz o pesquisador. Por isso, esse processo não é linear: há abertura para o imprevisível porque o processo é dinâmico. Nas **rasuras**, o sujeito se embaraça com as palavras. Segundo Oliveira, este acontecimento implica *repetição*: a criança escreve, reescreve, rasura, reescreve. Então, acrescenta ele, a rasura não é “erro”, nem borrão. Fato é que ela mostra que o sujeito não tem unidade. As rasuras são *índices de cisão subjetiva* - da terceira posição, conforme mostrou De Lemos (2002). Sob a ótica da proposta interacionista, a rasura mostra um sujeito fora do controle da linguagem, mas afetado por ela. Tendo situado a natureza das discussões sobre a escrita no Interacionismo, passemos às *lições de casa*.

CAPÍTULO 3

A RELAÇÃO CRIANÇA/LÍNGUA/ESCRITA E A LIÇÃO DE CASA

Parece-me oportuno ressaltar que, no início de desta investigação, uma de minhas preocupações era caracterizar as diferenças entre o material produzido em sala de aula e o material produzido em casa (como lição de casa). Passei, ao longo desse percurso, a me indagar sobre essa meta prévia, anterior à realização deste trabalho. Outras questões foram surgindo a partir de minha aproximação do Interacionismo. Pareceu-me que “diferenças ambientais” não são determinantes das produções escritas de crianças, mesmo toda escrita implica, necessariamente, uma relação sujeito-texto (seja na escola, seja em casa). Além disso, deixou de ser objetivo, para mim, criar classes porque a operação que as organiza é da analogia que tende a ignorar diferenças, heterogeneidades, singularidades.

Também, meu olhar para *os erros* transformou-se: eles passaram a me intrigar e a me interrogar sobre a relação da criança com a linguagem. Efeito tanto da assunção de uma concepção de sujeito distante daquela suposta nas esferas escolares, quanto do reconhecimento da ordem própria da língua. Assim, *a lição de casa*, enquanto contexto de reforço escolar, foi recuado porque passei a me ocupar com outras questões, menos pedagógicas. Isso significa os materiais de *lição de casa* foram selecionados e contemplados a partir dos erros mais intrigantes para mim e do que eles pareciam revelar a respeito da relação da criança com a linguagem e a *demanda do outro*.

No entanto, vale frisar que a implicação do referencial teórico do Interacionismo não deve ser tomada aqui como um gesto de aplicação, eles foram recursos interpretativos que promoveram mudança de minha posição como investigadora. Ler a *lição de casa*, a partir desse lugar teórico e das interpretações de episódios de escrita de crianças, correspondeu, assim, a um distanciamento da posição didático-metodológica cristalizada nas escolas: pude ver nela não um *reforço*

(conforme afirmado na literatura sobre o assunto), mas um jogo tenso e com possibilidade de adquirir o estatuto de constitutivo.

A leitura dos monólogos (LIER-DeVITTO, 1998) mostrou-me uma face da segunda posição – a do paralelismo, cuja função coesiva garante a estruturação de um texto, embora o sentido fique abalado. Assim, temos construções insólitas, dispersões de sentido, repetições, aglutinações permeando e constituindo a textualidade. A criança não tem escuta para a fala, sustenta a autora.

Foi a partir de trilhas abertas por Lier-DeVitto (1994/98) com sua reflexão sobre os monólogos e sobre a escrita, mais especificamente, a partir de Mota (1995; Borges, 2006) e Bosco (2002 e 2005), que me aproximei da *lição de casa*. Afinal, algo ali se escreveu, pôde interrogar. Procurei realizar um deslocamento e me dirigir para as questões que, então, me ocupam, ou seja, procurei analisar o ‘atravessamento’ da linguagem na criança nessa situação lingüística particular. Nesse caminho, pergunto: “O que é a lição de casa?”. Como vimos, no capítulo um, a *lição de casa* é por uma atividade elaborada pelo professor para ser executada, pelo aluno, em casa. Essa definição é tão clara quanto redundante e pede por isso que se vá além da definição e se interrogue sobre sua função.

Nesse ponto é que se chega a poder estabelecer o vínculo entre a atividade com ideal que a suporta, com uma teorização. A função da *lição de casa* é consensual: é reforço do conteúdo ensinado na escola. Por aí, pode-se também compreender que, sob o par ensinar-aprender aloja-se um ideal positivista, comportamentalista. Pode-se, igualmente, vislumbrar o porquê da desconsideração dos “erros” que são acontecimentos mais expressivos de engajamentos significantes. Gostaria de chamar a atenção, aqui, para a diferença entre a “ensinar-aprender conteúdos” e “engajamentos significantes” – uma diferença que separa campos (da Escola e da Aquisição) e os olhares dirigidos para a escrita de crianças.

Podemos, nesse momento, fazer uma questão: “Como a criança se relaciona à demanda do outro, no caso, do outro - professor?” Para tratar esse ponto, volto-me para dois trabalhos que, a meu ver, favorecem o encaminhamento da discussão aqui pretendida. Em Mota (1995; BORGES, 2006), a questão da demanda não foi levantada como questão primordial: à criança era oferecida uma imersão em textos e esse

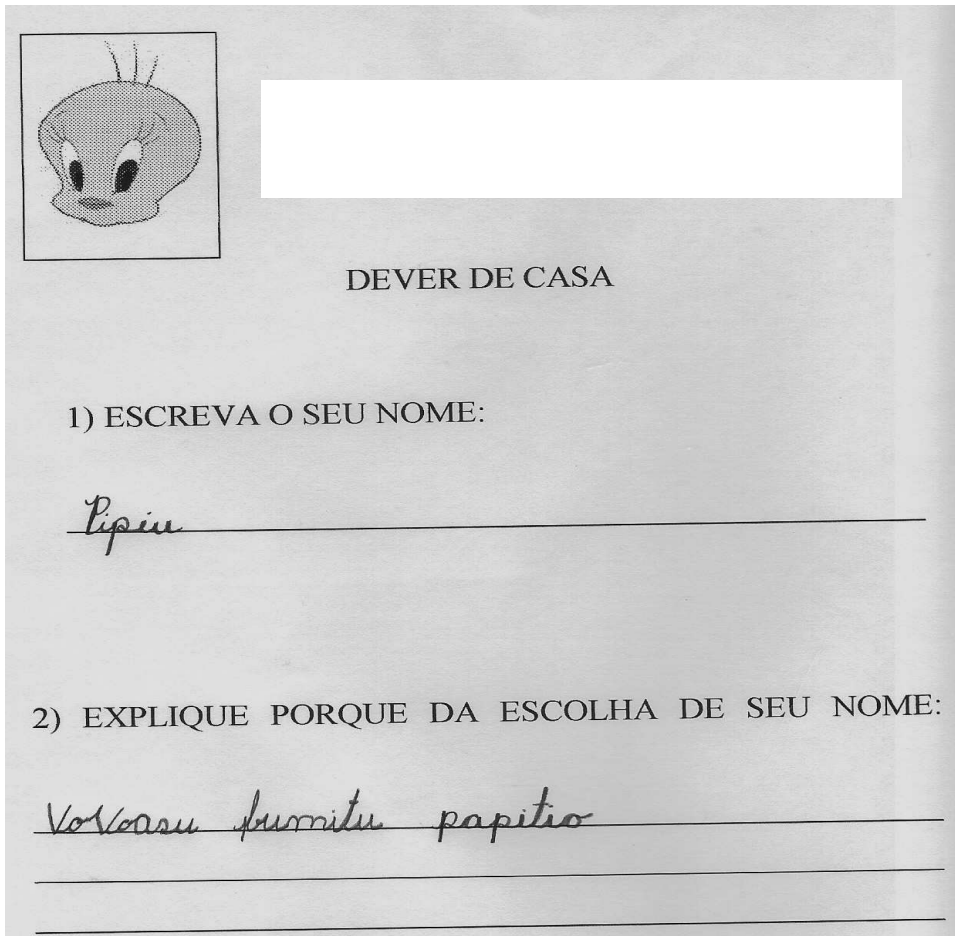
procedimento teórico-metodológico deveria colocá-la [a criança] em relação com a escrita e levá-la a escrever. Nos monólogos, trabalhados por Lier-DeVitto (1998), não se pode reconhecer a demanda do outro com clareza, na medida em que, na posição em que a criança está, ela é “falada pela língua”. A questão da *demanda do outro - professor* pode propiciar um delineamento da situação da *lição de casa*. Frente a isso, pode-se perguntar: “Como a criança responde à demanda do outro?”. Espero poder discutir tais questões ao longo desta exposição.

Como dito anteriormente, a leitura de Mota/Borges (2006) e de Lier-DeVitto (1998) iluminaram o caminho para a tentativa de circunscrever particularidade da condição monológica da *lição de casa*.

Apresento, a seguir, 6 (seis) episódios de escritas infantis produzidas em ambiente extra-escolar (como lição de casa), buscando destacar o que eles trazem de enigmático. Vale esclarecer que as amostras dos episódios de escrita foram redigidos por crianças de nível introdutório em escola pública de uma cidade mineira, durante a realização de um projeto acadêmico, voltado para o processo de alfabetização, que foi realizado no ano de 2007.

3.1 Episódio de escrita n.º. 1 (ano introdutório – idade: 5a, 9m)

Foi entregue uma folha xerocopiada com a proposição da atividade para casa. A referida atividade tinha por objetivo trabalhar o nome da criança. Para ilustrar a atividade, a professora inseriu o desenho do PIU-PIU, personagem de um desenho animado. Após a entrega, a professora leu os enunciados e explicou o que deveria ser feito.



DEVER DE CASA

1) ESCREVA O SEU NOME:

Piu

2) EXPLIQUE PORQUE DA ESCOLHA DE SEU NOME:

Voceasum sumitu papitio

Figura 4: Lição de casa Piu-Piu

Surpreende na redação acima a imprevisibilidade da “escrita do *seu* nome” – onde é esperado aparecer o da criança. Ali onde é esperado, “Piu”, nomeando o passarinho da ilustração no alto da página. Assim, o que era para ser fundo, virou figura. Importa considerar, no caso, a interpretação que a criança dá ao enunciado “escreva *seu* nome”. Note-se que ela lê a solicitação e a responde: escreve um nome próprio (com letra maiúscula). Não se pode dizer que essa interpretação seja implausível - nada há de “errado aí”, principalmente se considerarmos que as instruções estão impressas na página da *tarefa de casa* - o “outro” da criança nessa situação, como disse Mota/Borges (*op. cit.*), é o texto. De fato, se a tônica, na sala de aula era, naquele momento, “escrever o próprio nome”, a criança, nesta lição de casa, faz uma ‘fuga’ do que é *esperado* dela. “Esperado”, aqui, entendido como “idéia de uma certa previsibilidade, que parece estar suposta nos chamados processos de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 1998, p. 57). Tangenciamos, com essa citação, a questão

da demanda da escola – a criança deve corresponder, deve responder ‘corretamente’ à demanda que lhe é feita e se não o faz, “está errado”. A resposta “correta” está fixada antes da produção da criança e o foco no produto, torna irrelevante o processo aos olhos da escola. Acontece que o fato de a atividade ter sido explicada em sala de aula não foi suficiente para impedir “o processo” de acontecer, essa explicação não pôde conter da interpretação da criança, barrar sua relação com o texto e os efeitos que dessa relação decorrem. Como vimos, a ilustração do ‘pintinho’ constituiu o *ponto de vista da criança*, no caso, “[o ponto de] deriva para a significação” (De LEMOS, 1992a ; LIER-DE VITTO, 1994, p. 22). Esse deslocamento interpretativo é valorado, assumido como “erro” no momento da avaliação da *lição de casa*.

No entanto, vale ressaltar que a escrita da criança não é arbitrária, no sentido de que não é qualquer: do ponto de vista empírico, a co-ocorrência da figura e da escrita (pedido para a redação do nome), produziu conflito. Há, portanto, solo sensível (nesse caso) para a interpretação da criança. “Solo sensível” (ou nem sempre), essa escrita, “Pipiu”, é resultado de *efeitos da ordem simbólica* - aqui, do trânsito entre textos escritos, lidos, figuras, desenho animado. Como disse Bosco (2005), a produção da criança advém do Outro e de outros que possam instaurar, desencadear *relações significantes*.

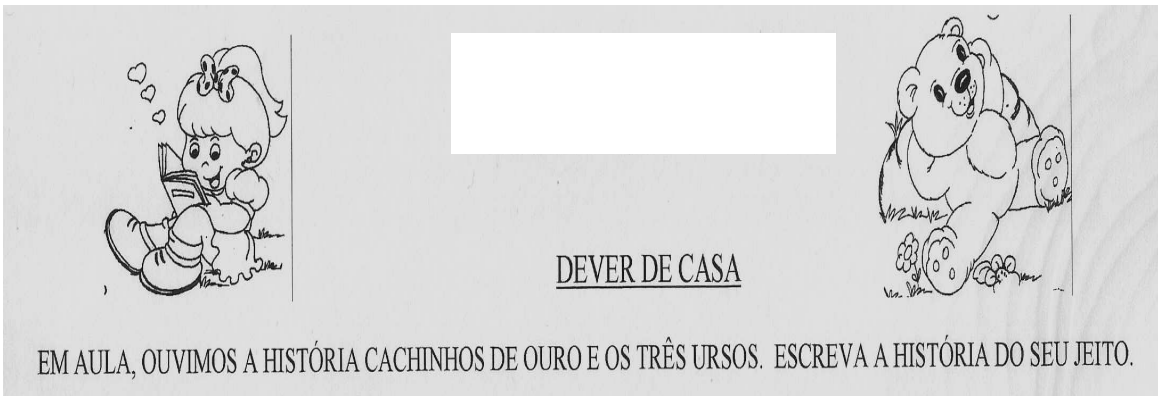
O suposto-erro desta criança parece mostrar a vigência de um diálogo com o Outro (tesouro dos significantes). Sem dúvida, a criança, nessa ocorrência inesperada, está entre textos (falados/escritos/lidos), distante do diálogo e da demanda do outro - professor e, também da “tarefa” de casa. Naquilo que se escreve, há, mesmo, uma intrusão dos ecos do desenho animado “Piu-piu e Frajola”. Esse movimento dispersivo é da ordem do significante. Caminhemos um pouco mais: no texto acima, é possível, ainda, apreender a proliferação de letras de “Pipiu” na enigmática seqüência final das quase-palavras: “fumitu papitio”. Poderíamos estabelecer, ainda, relação entre /v/ e /f/ (que parece aponta para a alternância entre sonora/surda que penetra e impulsiona a escrita da criança). Note-se que com poucas letras se tece uma seqüência: há reiteração de um conjunto pequeno de fragmentos na constituição desse segmento. Podemos dizer que processos metafórico e metonímico estão em jogo nessa cadeia e “escreve pela mão da criança” – a resposta reflete uma suspensão da demanda escolar.

A criança escreve comandada pelas leis de composição da linguagem. O movimento da língua (enquanto necessidade) leva à dispersão de sentido caso a criança não faça restrição ele. A criança escreve, mas não para um outro ler. É nesse sentido que essa escrita é um “enigma colocado [que] põe em questão a interpretação do leitor” (DE LEMOS, 2002).

3.2 Episódio de escrita nº. 2 (ano introdutório – idade: 6a, 4m)

Conta-se a história “Cachinhos de ouro e os três ursos”, buscando relaciona-la a gravuras. A proposta para lição de casa é que a criança a recontе.

O texto-matriz conta a história de Cachinhos de Ouro, uma menina que gostava de passear pela floresta e que resolveu conhecer uma casa que chamava atenção pela sua formosura. A casa era do Senhor Urso, da Dona Ursa e do filhote. Ela olhou pela janela e como não havia ninguém em casa, ela abriu a porta e entrou. Viu três pratos de sopa que esfriavam, tomou um pouco de sopa. Depois sentou em cada uma das cadeiras e ao espreguiçar quebrou a cadeira do ursinho. Ela viu três camas e deitou nelas, apreciando mais a cama do Ursinho. Deitou-se nela e acabou dormindo. A família voltou e viu que tinha tido visita. O Ursinho viu que alguém tinha tomado sua sopa, quebrado sua cadeirinha e ao correr para o quarto viu a menina dormindo. A menina acordou assustada e, muito envergonhada pediu desculpas e saiu correndo para casa.



DEVER DE CASA

EM AULA, OUVIMOS A HISTÓRIA CACHINHOS DE OURO E OS TRÊS URSOS. ESCREVA A HISTÓRIA DO SEU JEITO.

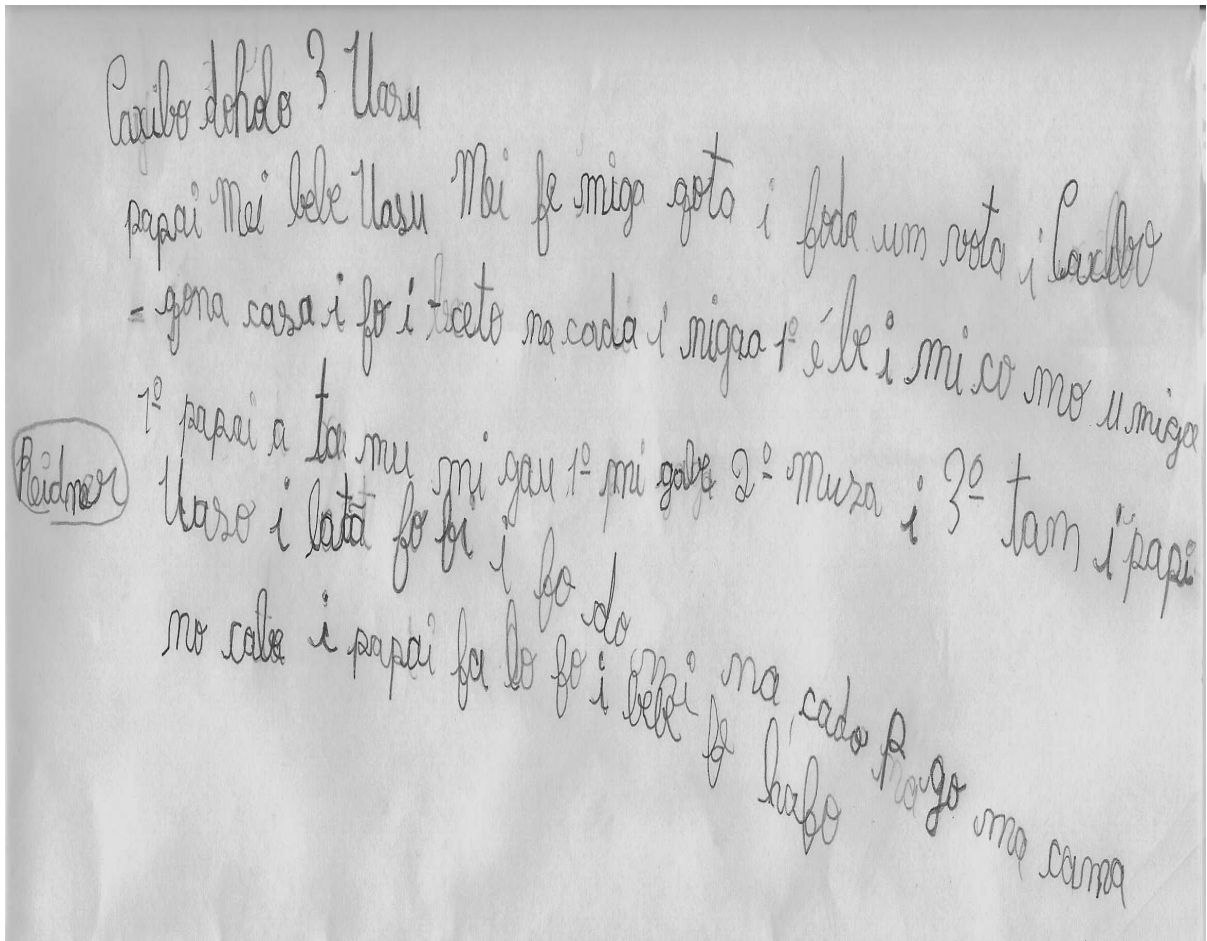


Figura 5: Lição de casa – Cachinhos de Ouro

Esta longa seqüência escrita se apresenta, aos olhos do investigador, como *enigma* – ela não pode ser recoberta por nenhum enunciado de saber (do leitor/investigador ou da lingüística). Nele, há, contudo saber: saber da língua e saber do sujeito (De LEMOS, 1991) - “da língua” porque se há texto, é porque operações lingüísticas (embora não-gramaticais) estiveram em ação. Há, sem dúvida, *articulação significativa* por efeito das “leis de constituição interna da linguagem”. No texto, em pauta, temos um encadeamento silábico em que, por vezes, sílabas articulam-se sem “fazer palavra”. Talvez possamos dizer que esse tipo de produção seja mais freqüente quando o método de alfabetização é aquele conhecido como “sintético”, que procede do simples para o complexo. Ainda assim, sob a demanda de recontar uma história, a língua se movimenta na criança, promovendo articulações. Há um saber do sujeito, também, uma vez que esse texto interroga: sua singularidade produz efeito de enigma e, sobre isso, o investigador não pode saber. De fato, mesmo admitindo que este

processo seja insistente na trajetória de crianças na escrita, não se encontrará a mesma seqüência – ela não se repete.

3.3 Episódio de escrita n.º 3 (ano introdutório – idade: 6a, 6m)

A professora contou a fábula: “O Pastor e o Lobo”. Em seguida, releu o texto e fez perguntas sobre os personagens, sobre o que aconteceu e destacou a questão da *mentira*. Posteriormente, solicitou o reconto do texto como tarefa de casa.

Fábula: O pastor e o Lobo

Todos os dias, um jovem pastor levava um rebanho de ovelhas às montanhas perto da aldeia. Por brincadeira, ele freqüentemente gritava que havia um lobo querendo pegar suas ovelhas e os aldeãos vinham a seu socorro com pedaços de pau para caçar o lobo. Um dia, ele pediu por socorro e os habitantes da aldeia não mais ligaram para seus gritos. Desta vez, era mesmo um lobo, que dizimou todo o rebanho do pastorinho.

Moral: ninguém acredita num mentiroso, mesmo quando ele diz a verdade.

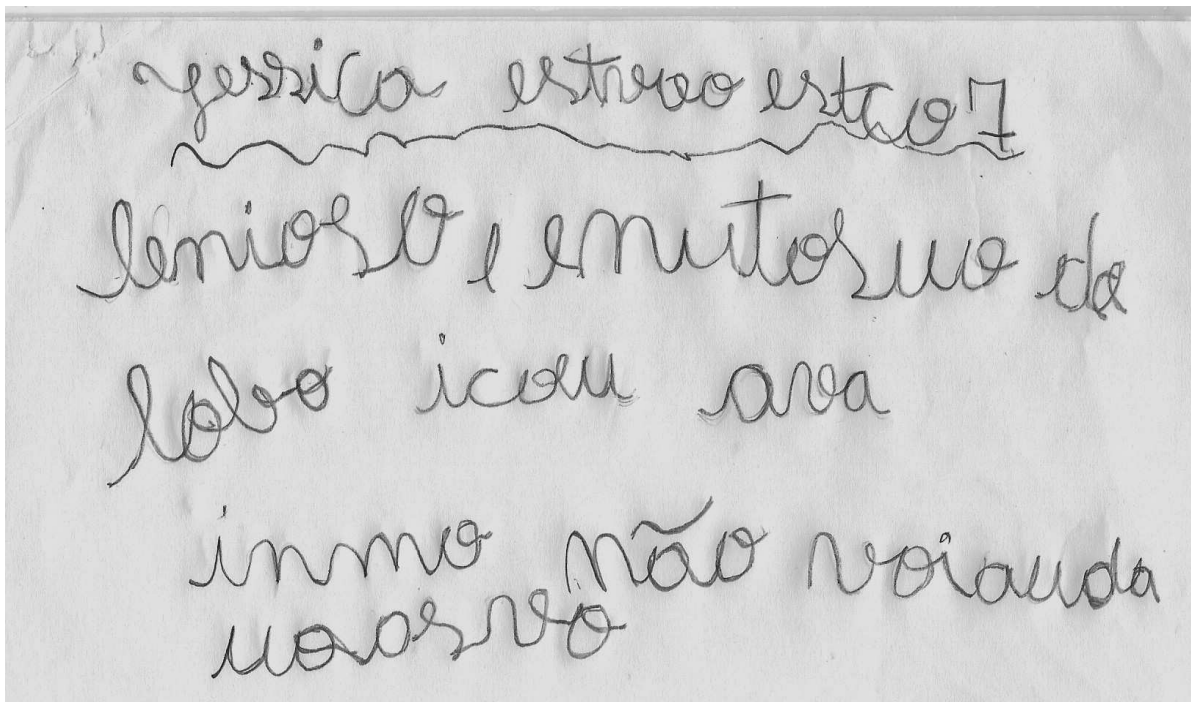


Figura 6: Lição de casa – O pastor e o lobo

Pode-se, aqui, reconhecer aqui um texto e, nele, a convivência perturbadora de palavras do português (nomes como Jessica, Estevo, Lenioso; “lobo” e “não”) e outras tantas, que não são mais do que um amontoado de letras (embora virtualmente pudessem ser composições possíveis na língua - exceção feita a, talvez, “**inmo**”). Em “**estco7**”, um número é articulado com a escrita de letras⁴⁷. Nessa escrita em que palavras da língua constituída são minoria, as combinações das palavras não-convencionais se assemelham à estrutura morfológica de padrões silábicos do português: est (estar); oso (sufixo); -eu, -ava, -(?)da (terminações verbais). A criança já escreve, portanto, sob o efeito de restrições, embora não de natureza sintática.

Como assinalou Mota (1995; BORGES, 2006) essa escrita “permite à criança sentir-se numa condição de escrevente, que, embora não seja aceitável, segundo os cânones da língua dita constituída, a sua produção se assemelha a eles” (2006, p. 129). Também Bosco (2005) considera que, embora as unidades de produções infantis (como a que apresentei acima) não se organizem do modo como prevê a língua, elas já constituem uma escrita, uma vez que se “encontram submetidas a uma estrutura simbólica que inclui a língua como um sistema em funcionamento, apresentando-se, pois, como efeito de relações entre significantes” (2005, p. 132). Aqui, ao realizar a lição de casa, a criança não atende à demanda da escola – sua escrita não seria “um texto”.

3.4 Episódio de escrita nº. 4 (ano introdutório – idade: 6a, 2m)

A professora, por ser período de Páscoa, introduziu uma cantiga infantil: “Coelhinho Engraçadinho” e, depois, solicitou a produção de texto, com algumas instruções:

Texto-matriz - Música:

Coelhinho quando anda

Com as patinhas faz assim

Mexe mexe as orelhinhas

⁴⁷ Ver, sobre isso, Andrade (2008).

E o rabinho assim assim

Coelhinho engraçadinho

Sua vida é só brincar

Mexe mexe as orelhinhas

E o rabinho para o ar

Pula pula coelhinho

Vem correndo para mim

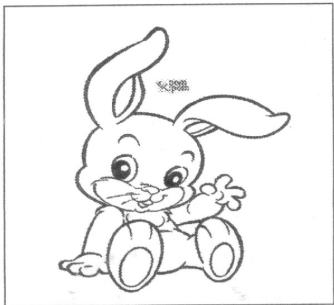
Traga um ovo bem gostoso

Deixa lá no meu jardim.

DEVER DE CASA

1)

2) NA AULA DE HOJE, APRENDEMOS UMA MÚSICA NOVA SOBRE O COELHINHO. ESCREVA A SUA HISTÓRIA SOBRE O COELHINHO. CONTE ONDE ELE MORA, COM QUEM, O QUE ELE GOSTA DE COMER, O QUE ELE FAZ.



O COELHO PULA PULA
 ZECA ETOUNA TOCA PARAECOTRA
 COMAO ACENOURA ECOTOU A CUAFAMILHA
 E COMEU CA SUA FAMILHA
 MAS MAU ECOTOR MIMA CENOURA
 MAS DA FAMILHA ENCO EUMA FAMILHA
 MU MAS EICOTOU A FAMILHA

Figura 7: Lição de casa - Coelhinho

questão, portanto, uma decisão cognitiva. Estamos falando, de fato, em escuta e efeito. Cabe pontuar, mais uma vez, que esta criança atende e não atende a demanda da professora: ela faz um texto, sustenta a argumentação, mas ele não responde à expectativa do que se concebe como um “texto bem construído”.

3.5 Episódio de escrita nº. 5 (ano introdutório – idade: 7a, 2m)

Após contar a história “Minhoca Coca”, a professora solicita a escrita de um “bilhete de amor” para o tamanduá. Na história, a personagem minhoca se apaixona por um tamanduá e escreve uma carta para ele (em um computador), que não é respondida por ele. A solicitação é a de que as crianças escrevam a resposta.

DEVER DE CASA

QUE TAL FALAR DE AMOR? A MINHOCA COCA ESCREVE UMA CARTA DE AMOR PARA O TAMANDUÁ, MAS ELE ERA TÍMIDO E NÃO RESPONDEU. COLOQUE NO LUGAR DO TAMANDUÁ E ESCREVA UMA CARTA DE AMOR PARA A MINHOCA COCA, RESPONDENDO SE ACEITA OU NÃO NAMORAR ELA. NÃO SE ESQUEÇA DE EXPLICAR O PORQUÊ DE SUA DECISÃO.

Querida Coca,
<p>recebi seu biete num poro namora coce ja teio namorada pequena eu gade muia do setu nu zero namora tei uma manorada ce rumo um misco pa namora tamadua num manora nioca manora tamadua ce tei coputado meu pai oai copa um enquaci uces num qero manora</p>
Abasso
Tamanduá

Figura 8: Lição de casa: Minhoca Coca

Nesse episódio, a criança atende à solicitação da *tarefa de casa*, embora sua escrita seja caracterizada por “desarranjos na superfície textual” (expressão de ANDRADE, 2003). Há uma disseminação de “m” e “n” em toda a extensão desse texto, como, notadamente, em “**num nanora nioca nanora tanadua**”; substituições de entre /s/ por /c/ e de /q/ por /c/ (“cero”); segmentações e aglutinações curiosas; letras que aparecem e desaparecem de lugares em que não são (ou são) esperadas (como em “peqena” / qero ou no excesso de “enquau uceo”). Contudo, diferentemente do 1º texto apresentado, a escrita é legível (decifrável) e os erros, aqui, são, na sua grande maioria, restringidos pelas normas da escrita constituída do português - por isso este é um texto legível. De fato, o leitor pode “fazer correções” e sustentar um sentido ao escrito, mesmo quando a ele se esgarçar por efeito dos deslocamentos promovidos pelas operações da língua. Se o movimento interpretativo de falas ou escritas de crianças implica sempre “uma tensão entre reconhecimento e estranhamento” ante a arranjos inusitados (PEREIRA DE CASTRO, 1995), no caso do texto acima, o “reconhecimento” suplanta o estranhamento do adulto – pode-se ler “a carta”. Mas, na lição de casa não tem outro - leitor do texto da criança e ela, neste caso, se satisfaz com o que escreve.

A criança não estranha seu escrito (não há rasuras), ela segue em frente. “Saber como escrever” não esconde, ali, contudo o fato de que há “um saber da língua” em ação, em que pese a qualidade da argumentação a respeito do porquê “não se quer namorar o tamanduá, que se exprime numa seqüência de repetições, que dão um tom enfático à carta:

- a) “num poso namora coce **ja teio namorada**”
- a) “nu cero namora **tei uma nanorada**”
- b) “num qero nanora”

De acordo com Lier-DeVitto (1998, 2006b), a repetição estrutural (o paralelismo) suporta uma tensão entre o mesmo e o diferente, que ela parece entender como espaço para a criatividade porque, diz ela: “se o ‘próprio’ se define em relação ao ‘alheio’, ao diferente, *a diferença é garantia da possibilidade de a criança vir a*

fazer do diferente o mesmo.” (1998, p. 138) (ênfase minha). Nessa direção, a repetição abre o caminho para o momento em que o “movimento da língua que afeta o sujeito e em que o sujeito pode ser ponto de restrição ao funcionamento cego da língua.”

Como vimos, neste texto, a língua “improvisa na [escrita] da criança – desmonta e monta, faz relações” (1994/1998, p. 93), nele, a repetição estrutural não leva o sentido deriva, nem se abre a uma (des)articulação significativa que desregula a representação gramatical (LIER-DeVITTO, 2008) – sintaxe e argumento da criança se mantêm. Entende-se, assim, porquê “tocar na questão do significante remete à *repetição*” ... “do retorno regular de expressões, de seqüências fonéticas, de simples letras que escandem a vida do sujeito, prontas a mudar de sentido a cada vez que ocorrem, que insistem sem qualquer significação definida.” Como se pode ler, também em Bosco (2005, p. 176)

Note-se, porém que, diferentemente do que ocorre nos monólogos da criança no berço (LIER-DEVITTO, 1998), na situação monológica da *lição da casa*, a repetição está na base da sustentação de um enunciado argumentativo – de uma posição assumida pelo falante. Ainda que o texto seja marcado por estruturas insólitas, a repetição da estrutura argumentativa é, nesta escrita da criança, um “contraponto à deriva”, como sugeriu Pereira de Castro (1992), a propósito de toda a argumentação.

Não é diferente o que podemos observar abaixo:

- a) *ja teio namorada pequena*
- b) *eu gade gade*
- c) *nuia dasetu*
- c) *tei uma nanorada*
- d) *tamadua num nanora nioca nanora tanadua*

Neste segmento, a argumentação se espria entre a repetição estrutural - entre (a) e (c) – e se diluir completamente numa articulação significativa em que impera a reiteração de uma letra “n”.

3. 6 Episódio de escrita nº. 6 (ano introdutório – idade: 6a, 10m)

A professora conta a história “A bonequinha preta” e pede para as crianças reescreverem a história em casa.

O texto-matriz conta a história de uma bonequinha que era muito querida por sua dona Mariazinha. As duas brincavam o tempo todo. Um dia, Mariazinha teve de sair com sua mãe e a bonequinha ficou em casa. Apesar das recomendações para se comportar, a bonequinha preta ouviu um barulho lá fora e tentou alcançar a janela, como a janela era alta e pulou, pulou e caiu dentro de um cesto de um verdureiro que passava. A bonequinha começou a chorar e o verdureiro escutou. Ao socorrê-la, passa um gatinho, que toma a bonequinha pela boca e a leva para sua toca. Mariazinha chega em sua casa e fica desesperada, sai em busca da boneca, encontra com o verdureiro, que conta que o gatinho levou a boneca para sua casa. Chegando lá, vê o gatinho tentando fazer a bonequinha sorrir, mas ela não se entusiasma. Mariazinha aproxima-se e abraça a boneca e, ao levá-la, vê a tristeza do gatinho, então, ela o leva para casa.

DEVER DE CASA

ESCREVA O NOME DA ESCOLA: _____

ESCREVA O NOME DE SUA PROFESSORA: _____

ESCREVA O SEU NOME: _____

DANDO CONTINUIDADE AO PROJETO: CONTANDO E RECONTANDO, VAMOS FAZER O RECONTO DA HISTÓRIA A BONEQUINHA PRETA OUVIDA NA SALA DE AULA. FAÇA DO SEU JEITINHO E DEPOIS FAÇA A ILUSTRAÇÃO.

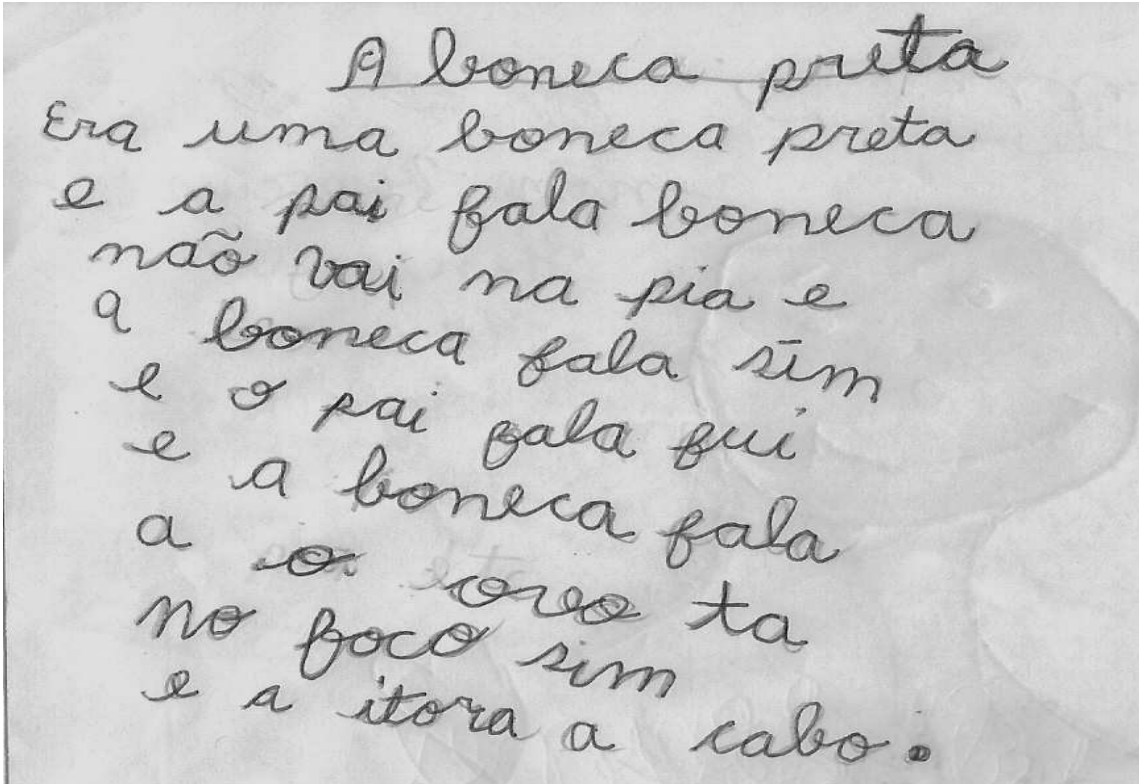


Figura 9: Lição de casa: Boneca preta

Parece-me oportuno ressaltar que a semelhança entre o texto produzido pela criança e a história ouvida está reduzida ao nome da personagem, as demais elaborações divergem das do texto original. Uma leitura mais detida, porém, permite ver que a criança foi bastante afetada pelo texto lido em sala de aula. Vejamos.

A criança começa a sua produção e a encerra obedecendo ao formato da narrativas infantis, ou seja, com “Era [... uma vez]” e marca o final com um “i a itora a cabo”. O interior do texto é um diálogo entre “o pai” e “a boneca”, em que há um jogo entre “sim” (da boneca) e “não” (do pai): a história comporta proibições. Digamos que “textos-matriz” e proibições da vida quotidiana familiar se inscrevem no texto desta criança, como mostrou Mota (1995; BORGES, 2006). Nele, são poucos os erros (basicamente: “foco” por “fogo” e “itora” por “história”) a letra é bem traçada e há sustentação de sentido. As frases incompletas: “e o pai fala qui // a boneca fala // a – o ovo ...” têm o caráter de hesitações que precedem o aparecimento de uma construção inesperada: “o ovo ta no foco sim”, com a qual a narrativa é encerrada, saindo vitoriosa a boneca!

Nessa redação seqüenciada, limpa, conseqüente e coerente, “as hesitações (iniciadas pela conjunção “e”, dos enunciados paralelísticos do final do texto) chamam a atenção. Elas podem esclarecer um pouco sobre a “boa condição” desse texto. Lier-DeVitto (2008) discute essas “incidências do sujeito na cadeia significante” – as hesitações suspendem a concatenação significante e podem, como no caso acima, abrir para cadeias inesperadas, mas, importante: impregnadas de carga subjetiva (de vivências): não seria este o caso do “ovo” que emerge menos no conteúdo do enunciado e mais no “tom” de vitória em: “a boneca fala: a/o ovo tá no foco sim!” (identificada, quem sabe, com a boneca da história que conta).

Diante dessas pontuações, cabe perguntar: se “o texto é sempre texto para alguém, de alguém” (M. T. LEMOS, 1992, p.33), para quem é dirigido este texto? Mesmo que ele possa (o que não é garantido) responder à demanda da escola de ser uma narrativa que “reconta” a história lida, há mais a considerar: ele é texto *de alguém*. Por isso é que ao recontar, acontece o que assinalou M.T. Lemos (*op. cit.*): um texto-matriz pode ser “arreatado por outra história” iluminando “a presença subjacente da estrutura sobre a qual se move o sujeito que dá sustentação ao texto” (1992, p. 134). A *lição de casa* não escapa à injunção à interpretação pela criança, suscitada por um texto-matriz, nem é impeditiva do engajamento do sujeito pelo simbólico. Para que a criatividade não seja barrada (MOTA, 1995; BORGES, 2006), erros; construções insólitas e enigmáticas e, também, distanciamentos das instruções passadas à criança deveriam ser tolerados e interrogados. Essas ocorrências participam da sua entrada na escrita – são inevitáveis e constitutivas.

As realizações de texto que apresentei não delimitam a especificidade da lição de casa. De fato, todas as peculiaridades constitutivas da escrita de crianças, apreendidas por pesquisadores ligados ao Interacionismo estão presentes nos textos da lição de casa. Podemos afirmar, portanto, que o contexto (“ambiente” escolar ou doméstico) não parece interferir de forma significativa na relação criança-escrita. As crianças, ao realizarem a tarefa proposta pela professora, ficam sob efeito de operações simbólicas, que não são indiferentes ao “momento subjetivo” da criança, que a escrita reflete. É nesse ponto que, parece-me, que pecam as metodologias que os ignoram o

papel constitutivo dos erros e dos impasses da relação criança-escrita. Supõe-se, via de regra, que os problemas são unicamente de “ensino” – daí a reflexão pedagógica e escolar concentrar-se, como vimos no primeiro capítulo, na busca de metodologias mais eficientes. Não é objetivo de este trabalho criticar ou sugerir metodologia alternativa às muitas já existentes. Esse passo poderá, quem sabe, ser dado em outro momento e que deveria ter como ponto de partida a seguinte consideração de Mota (1995; BORGES, 2006):

o professor, de certo modo, que cumpre o papel de outro tutelar. (...) Neste processo, que é de interpretação da escrita [esgarçada da criança] como escrita, o professor tem um papel importante: o gesto de reconhecimento da escrita como tal.” (p. 160). Para tal, é importante considerar que a criança desde o início de sua entrada na escrita não ocupa a posição de espectadora ...

Este trabalho, como disse, tomou o partido da criança, ou melhor, levantou uma interrogação sobre a relação criança-lição de casa, privilegiando as propostas de escrita de narrativas, e chegou à conclusão de que *não é o contexto físico que faz o escritor* – os mesmos processos e peculiaridades, envolvidas em outras circunstâncias, estão presentes nas narrativas das lições de casa. Na lição de casa, deve atender a uma demanda escolar e será avaliada: ela deverá mostrar se aprendeu ou já sabe o que foi ensinado. Não é pouco freqüente que produções, como as 5 primeiras narrativas acima, sejam ignoradas porque elas não são manifestações do “saber que a escola espera” e elas não reconhecidas como “escrita” (sobre isso falaram BORGES e BOSCO). Entretanto, se tomarmos o lado da criança, se pudermos suportar o enigma de suas produções e se estivermos, poderemos entrever que ele aponta na direção de *um saber da língua e um saber do sujeito* (De LEMOS, 1991), que pode interrogar o investigador e o professor. Para isso, contudo, há condições: (1) ver “nos erros” uma expressão de saber (e não de falta); o que envolve (2) mudança de posição do investigador (e do professor). Para tanto, (3) é necessária a aproximação a uma teorização que desnaturalize erros e que, conseqüentemente, levante interrogação sobre a criança. O Interacionismo cumpre essas exigências. Nesse enquadre, entende-

se que Borges afirme que: “o fato de a produção da criança não ser retrato dos textos, sugere-nos que *é preciso olhar/escutar* essa escrita” (2006, p. 159).

Os estudos decorrentes da inclusão da questão da relação criança/língua/escrita apontam a importância de um deslocamento da transmissão hegemônica e controlada que reina no espaço escolar. Sugere-se uma torção que implique o aluno e uma direção pedagógica que não exerça “controle excessivo” (que não fique no lugar de representante do saber), nem a liberdade total (que não exerça função de lei). Em relação a isso, Burgarelli (2005) destaca a importância do submetimento da criança a um **não**, de uma ‘forçagem’ (palavras do autor) que coloca a criança numa *encruzilhada* e a convoca a “obedecer a uma Lei sem deixar de assumir uma posição singular”, diz o autor. Nesse sentido, as respostas da criança às demandas das escolas poderiam “ser escutadas” como manifestações de saber que emanam da criança e da língua.

Nas *lições de casa*, aqui apresentadas, parece possível admitir que a demanda do outro seja sempre atendida parcialmente: há realização da proposta da atividade, mas há mais: encadeamento simbólico singular. É precisamente para esses encadeamentos inusitados e estranhos que se sugere “dar escuta”. Se a *lição de casa* é considerada como extensão da sala de aula (ALMEIDA, 1997; PAULA, 2000), uma diferença, talvez, possa ser considerada. Na *lição de casa*, espera-se que a criança “sustente o conhecimento transmitido/ensinado”, que mostre uma produção (que se espera seja “solitária”) adequada e correta. Suas produções, contudo, demoram a atingir esse ponto da ilusão de controle/saber total – o que coloca em evidência “algo que está para além de uma transmissão controlada/controlável” da escrita para a criança (BURGARELLI, 2005, p. 55) .

O levantamento bibliográfico sobre lição de casa, apresentado e discutido na elaboração do primeiro capítulo desta tese, aponta para uma questão de interesse relativamente à discussão acima: demanda do outro é concebida como sendo feita de uma “posição de controle” – aspira-se ao monitoramento da aprendizagem, à comunicação entre escola/família, à realização da função de suplência cognitiva, por exemplo. Desse modo, só poderia ser aceito como “resposta à demanda do outro”, uma *resposta esperada*, assumida como correta. Diferentemente, a direção indicada neste

trabalho, é instruída pelo Interacionismo: é preciso ter escuta para as escritas enigmáticas (insólitas, esgarçadas, ilegíveis) porque ali há um saber em operação: pode-se escutá-las como “escrita” (BORGES, 2006).

No período inicial da aquisição da escrita, pesquisas realizadas por Borges (2006), Oliveira (1998); Faria (1997) e Bosco (2005) insistem no fato de que, no âmbito da Escola, não se reconhece *a natureza lingüística implicada no processo de alfabetização*. Por isso, a aquisição da escrita vista como similar à aprendizagem de conhecimentos (enciclopédicos ou matemáticos), tal como concebidos na Psicologia. Por esse motivo, tem simplesmente interessado o “acerto” (fixação das unidades grafofônicas), assumido como expressão de conhecimento adquirido. Desse modo, tem interessado, no processo de alfabetização, os resultados bem sucedidos (ainda que a escola esteja abalada pelo “fracasso escolar”). Nessa perspectiva, não se pode ter “olhos e ouvidos” para as escritas estranhas da criança, para os restos – faltas/falhas/excessos que as caracterizam.

O que se propõe é que o investigador “tome outra posição” para que não desvie o olhar/escuta para “efeitos determinantes da relação com a língua” (CARVALHO, 2005, p. 62) – efeitos aos quais ele mesmo está submetido. Nesse espaço de identificação possível com a criança, ele poderá “ter escuta” para ela porque, como ela, ele poderá admitir que “não possui controle sobre a língua, sobre a criança ou sobre o outro”. Esse é o “compromisso ético [que decorre] de tentar não apagar ou não esquecer a sua condição de sujeito/submetido” (p. 66).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta tese ficaria muito bem caracterizado se compreendido mais como um re-encontro com questões ligadas à *lição de casa*. É preciso dizer, também, que este caminho foi, para mim, bastante difícil, uma vez que envolveu uma mudança de posição: parti de uma formação profissional e teórica pautada numa perspectiva advinda dos ideários da Psicologia do Desenvolvimento e da Lingüística tradicional e, pela via aberta pelo Interacionismo (De LEMOS, 1992 em diante) e pela reflexão sobre as Patologias da Linguagem (LIER-DEVITTO, 1998 em diante), encontrei um Saussure redimensionado, um Jakobson das “leis de composição interna da linguagem”, a argumentação sólida e complexa de J-C Milner (1987) e, acima de tudo, nessa trajetória, constituiu-se um novo olhar para a criança, para sua fala/escrita e para os embaraços que ela enfrenta quando a interação é com o Outro.

Falo aqui de grandes transformações e acréscimo que elas foram, para mim, de uma riqueza ou, talvez, a riqueza maior deste meu percurso no doutorado. De fato, a elaboração desta tese representou a oportunidade de um deslocamento. As leituras realizadas sobre a temática *lição de casa*, tiveram a função de situar tendências, tropeços e objetivos de discussões acadêmicas sobre o assunto, mas não só: o que, de início assumia ares de uma compilação acabou por impulsionar meu movimento para uma nova direção de tratamento do assunto: o foco saiu das questões metodológicas sobre as tarefas de casa e foi girado para a criança. Desse modo, esse trabalho de levantamento e fichamento da literatura não foi em vão: ele gerou movimento. De fato, questões como “Em que consiste a lição de casa?” ou “Para que serve a lição de casa?” foram respondidas, na medida do possível, à luz de uma reflexão em que o eixo epistemológico esteve voltado para os mistérios do cotidiano da lição de casa para a criança e, também, para as formas particulares de ‘passar’, ‘fazer’ e ‘corrigir’ as atividades.

Ao percorrer criticamente os estudos levantados com o objetivo de apreender posições teóricas, direções pedagógicas e objetivos da lição de casa, ficou notória a diferença entre pesquisas estrangeiras e nacionais. As primeiras ocupam-se

em apresentar uma historicização crítica a respeito da introdução e permanência da lição de casa como recurso pedagógico. As primeiras, discorrem sobre suas funções potenciais e trata de problemas emergentes; as segundas, abordam a rotinização (os modos de executar a lição de casa no cotidiano da escola) e indicam variáveis que interferem no processo de realização das tarefas. Dentre os estudos inventariados, deparei-me com a pesquisa de Hila (1999) que pretende dar um tratamento lingüístico à *lição de casa*, que se empenha em apresentar uma discussão sobre “concepções de língua”, apreensíveis no modo de elaboração da tarefa de casa. Este trabalho interessou-me de perto porque, em termos amplos, esse objetivo era coincidente com meu. Contudo, como procurei mostrar, o resultado foi outro – nossos trabalhos se distanciam verticalmente do ponto de vista conceitual, teórico.

Por fim, devo dizer que, com base no inventário feito sobre da literatura e das discussões que pude realizar, foi possível concluir que a marginalidade atestada da reflexão sobre a *lição de casa* não remete à quantidade de investigações realizadas – ela pode ser relacionada, em grande medida, à natureza repetitiva dos mesmos procedimentos metodológicos, à circularidade e reiteração das mesmas questões e conclusões. Não é fácil realizar uma reflexão lingüística sobre a lição de casa, quando se pretende resgatar a especificidade da relação da criança-escrita que nela se realiza. Este é um ponto que merece reflexão e que não era vislumbrado quando iniciei esta tese.

Minha aproximação do Interacionismo, proposto por Cláudia De Lemos (a partir de 1992) ofereceu uma posição a partir da qual pude interrogar a literatura sobre *lição de casa*, levantar questões e enfrentar alguns problemas – enfim, pude problematizar a relação da criança com a língua na situação de lição de casa. Foi-me possível, também ou portanto, tomar uma outra direção, ou melhor pude *tomar posição* acerca das inúmeras variáveis implicadas nas discussões (tempo gasto, local de realização, quantidade de atividades, clareza dos enunciados, legibilidade, participação da família). Para mim, veio à tona a importância de refletir sobre a relação da criança com a linguagem nessa circunstância pedagógica particular.

Para fundamentar a discussão, passei por questões essenciais do Interacionismo em Aquisição da Linguagem⁴⁸ o que não foi tarefa fácil, pois essa teorização passou por transformações substanciais e tive que me empenhar para apreender nuances de mudanças e sutilezas teóricas e empíricas desse processo. Guiei-me por uma constatação e uma questão: o Interacionismo pôde promover o nascimento de uma “clínica de linguagem”⁴⁹ – “não seria ele capaz de afetar, também, o campo da Educação?

Nos trabalhos de De Lemos e de outras pesquisadoras filiadas à sua proposta – particularmente em Lier-DeVitto, Borges e Bosco (já citadas ao longo de todo o trabalho) -, procurei encontrar um caminho para refletir sobre a questão em foco nesta tese, a partir de um olhar alternativo, qual seja, procurei não perder de vista a relação da criança com a linguagem (nas modalidades oral ou escrita) nas atividades de *lição de casa*. Nessa direção, De Lemos faz afirmações e indicações que, a meu ver, são importantes para o tratamento da questão: a ruptura com as teorias psicológicas e, também, gramaticais em sentido estrito. No primeiro caso, a linguagem aparece como um objeto de conhecimento, que pode ser segmentada em componentes, cujas propriedades podem ser ensinadas-aprendidas. O que interessa nessa pontuação é que o processo de aquisição da linguagem não pode, nessa vertente teórica, ser caracterizado como um “acúmulo”, nem como “construção” de conhecimento sobre a língua, como espero ter podido mostrar.

Essa “subversão”, assim como a constituição do arcabouço teórico estão fortemente relacionadas com o *compromisso ético com a fala da criança*, à sua resistência à aplicação de aparatos gramaticais (assumidos como medida e metro do conhecimento sobre a linguagem). O Interacionismo fez de *falhas - dos erros* – questão digna de ser elevada a um estatuto teórico, assim como da heterogeneidade, da instabilidade e das construções desconcertantes. Foi justamente o enfrentamento do ‘erro’ que me afetou de forma especial e que desencadeou interrogações sobre *a lição de casa*. Desse modo, a questão que ganhou força foi: como os “erros” são tratados nas

⁴⁸ Trata-se do Interacionismo, como vimos, proposto pela Dra. Cláudia De Lemos que, desde 1992, assumiu uma direção teórica sólida e consistente, como vimos.

⁴⁹ Refiro-me, aqui, à produção do Grupo de Pesquisa “Aquisição, patologias e clínica de linguagem”, proposto por Maria Francisca Lier-DeVitto e liderado, desde 2004, por ela e pela Profa. Dra. Lúcia Arantes.

lições de casa? Em face das especificidades da minha formação acadêmica e da minha atuação profissional, direcionei a atenção para os “erros” cometidos por crianças em fase de alfabetização. Trago uma citação de Arantes (2006, p. 224), que, ao lado de Lier-DeVitto (1994, 2004, 2006 e outros) e pesquisadores do Grupo de Pesquisa, no qual me incluo, teorizou sobre a clínica de linguagem e sobre a importância do Interacionismo para esse campo:

Os “erros” são incluídos nessa teorização e falam de uma ‘sistematicidade que não faz sistema (LEMOS, M. T., 2002): eles não são reduzidos à violação da norma, mas interpretados como efeitos possíveis do funcionamento da língua. Mais do que isso, é no tecido das produções das crianças, acontecimentos privilegiados para a compreensão da aquisição da linguagem. No trabalho de De Lemos, o erro tem estatuto teórico e, por isso, é material empírico que faz questão para a teoria lingüística.

Foi a partir da inclusão do erro na teorização, que De Lemos veio a propor que as mudanças na fala, que ocorrem no processo de aquisição da linguagem, devam ser entendidas como *mudança de posição numa estrutura* de que participam a língua (funcionamento anterior à criança), o outro (já falante) e a própria criança. Nas palavras da autora: “o erro na fala da criança, em diferentes momentos de seu percurso como falante, tem seu estatuto determinado pela posição que a criança ocupa em uma estrutura cujos outros pólos são a língua e o outro.” (De LEMOS,[2000], 2006, p. 15).

Importa sublinhar que mudanças são assumidas como índices de mudanças de posição da criança frente ao outro: a 1ª posição; pela dominância da relação com a Língua: 2ª posição e, finalmente, relação da criança com a própria fala: 3ª posição. Nesse enquadre e nessas passagens, ocorrem articulações e composições estranhas: os erros são efeitos necessários da relação sujeito-língua porque sujeito e linguagem são esferas não-coincidentes – eles são manifestações do não-controle do sujeito sobre a linguagem e da necessidade lógica de a Língua “fazer associações”.

Em função dessa proposta ser “estrutural”, pode-se entender que ela esteja em oposição radical às propostas que se inspiram na Psicologia em que vige a noção

de desenvolvimento (de aquisição gradual e cumulativa de conhecimento). Com De Lemos, a ênfase é colocada *na relação do sujeito com o outro e a língua*. Cada passo significativo representa uma mudança que ressignifica a posição anterior - elas são, assim, mutuamente relacionadas. Note-se que o investigador também teve que mudar de posição perante os “erros”: eles não são “mau uso” de formas lingüísticas, mas são importantes porque dizem do sujeito e da linguagem.

A partir dessa teorização procurei assumir outra posição e dar um outro “sentido” para as lições de casa: lugar em que relações/deslocamentos produzem cadeias significantes que dizem um tanto do aprendiz. Como se viu, no capítulo dedicado à discussão de autores que se ocuparam da questão da escrita, o “erro” tem igualmente lugar de destaque. Com Mota (1995; BORGES, 2006), Bosco (2006) e Oliveira (1995) posso dizer que, a partir da proposta de considerar o “erro” como constituinte do processo de aquisição da escrita, tomei distância de concepções arraigadas no campo do ensino da língua materna em que “erro” é expressão de *não-saber sobre* categorias lingüísticas e gramaticais.

O erro é um acontecimento que rompe com alguma coisa considerada gramatical. Ele revela, porém, que na irregularidade há uma ordem interna (leis de composição) que o legitima, ou seja, há o movimento da linguagem que tem como base os processos metafóricos e metonímicos como mecanismo de funcionamento da língua. (Cf. De LEMOS, 1992a, 1998b, 1999). Devo dizer que a articulação entre criança/língua/fala-escrita nas lições de casa teve o seu preço: o de implicar na reflexão e nas análises uma relação triádica (criança/língua/fala) e não dual, com a qual convivem em harmonia todas as disciplinas das ciências ditas humanas. O Interacionismo é uma proposta “radical”⁵⁰, sem dúvida.

A questão que me coloquei, na tentativa de apreender particularidades da lição de casa, foi: “Como a criança responde a demanda do outro?” Essa questão ganha sentido se considerarmos que sendo uma situação monológica (toda escrita o é), como diferenciá-la de outras? De fato, a *lição de casa* não é, sem razão, parafraseada como *tarefa de casa* ou *dever de casa* - há sempre algo a devolver, a responder ao outro da forma esperada por ele – o que caracteriza “demanda”.

⁵⁰ “Radical” é utilizada como citação de título de artigo de De Lemos (2006).

Pude atestar que o atendimento à demanda depende, intrinsecamente, da “escuta” da criança, quer dizer, da posição frente ao outro (demandante) e à linguagem. Assim, se a relação da criança aponta para a predominância do outro, o modo de resposta à demanda é a busca de *reprodução* – que implica dessubjetivação. Mas os erros aparecem e são diferentes entre si e imprevisíveis. A criança erra e pode, ou não, ser afetada pelo que redige. Nesse caso, pode-se supor dominância da 2ª posição em que predomina a língua. Nas *lições de casa*, vemos também a criança que reformula: que reconhece a diferença inscrita em sua produção.

Cabe perguntar: “Em que consiste a demanda do outro-professor⁵¹?” Tomando por base as teorizações feitas sobre a lição de casa, como era de se esperar, a demanda do outro parece estar focada num sentido de reprodução do que foi “ensinado” em classe e, o que se ensina é aceito como o “correto gramatical”. De forma mais geral, a demanda da Escola é que a criança (que já fala e escreve) *saiba sobre a linguagem* e nisso reside a particularidade da demanda da escola para a criança. De fato, a *lição de casa* é, por definição, “*fixação dos conteúdos trabalhados em sala de aula*” – é, então, espaço de *auto-reforçamento daquilo que foi ensinado* pelo professor. Posso dizer que não é essa a direção que esta tese sugere para a *lição de casa*. Na perspectiva aqui assumida, ela deve ser vista como uma possibilidade de engendramento de articulações significantes da criança na escrita e de efeitos estruturantes. É oportuno, parece-me, assinalar que é esse engendramento que, muitas vezes, é considerado “nocivo” já que ele pode ferir o ideal da *escrita correta* (segundo os cânones da gramática normativa).

Na realização dessa tese, pude recolher os “erros” que me pareceram mais típicos e freqüentes em *lições de casa*. A leitura dessas produções gráficas permitiu que eu nelas visse que crianças *não* podem “escapar aos efeitos determinantes da relação com a língua” (cf. CARVALHO, 2005, p. 62) e, acima de tudo, que há diferenças substanciais entre o *saber sobre a língua* e o *saber da língua*, conforme discutido acima. Apesar de não tenha tido, nesta tese, pretensões pedagógicas, embora em alguns momentos elas possam ter aparecido, considero (e espero) que ela venha a ser lida por professores pois ela pode, quem sabe, deixar iluminada a importância dos

⁵¹ “Professor”, aqui, como representante do ideal da Escola.

“erros” na escrita infantil, incluindo aí, naturalmente, ao da *lição de casa* – erros são expressões de subjetividade e, como tal, manifestações relevantes da relação criança-linguagem, relação, esta, que deve interessar de perto ao professor cuja desejo é o de que a criança venha a ler/escrever adequadamente. Por fim, vale ressaltar que o meu encontro com os episódios aqui tomados como ilustração, constitui uma leitura dentre várias outras possíveis, já que a interpretação de dados é um constante re-fazer - eles nunca se esgotam, sempre suscitam novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Cecília Preto Rocha. *A lição de casa como extensão da aula de língua americana (inglês)*. 1997. 222f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 1997.
- ANDRADE, L. *Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem*. 2003. 143f. Aquisição da Escrita. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- _____. Captação ou captura: considerações sobre a relação do sujeito à fala. In: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006.
- _____. Produções desviantes de escrita e clínica de linguagem. In: MOURA, Maria Denilda. (Org.). *Desafios da Língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 481- 484.
- ARANTES, L. M. G. O fonoaudiólogo esse aprendiz de feiticeiro . In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca. (org.). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 23-38.
- _____. As Múltiplas Faces da Especularidade. *Letras de Hoje*, Rio Grande do Sul, v. 36, n. 3, p. 253-259, 2001.
- _____. Impasses na distinção entre produções desviantes sintomáticas e não sintomáticas. In: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006.
- ASSIS, Fátima Regina Pires de. *Lição de casa: um estudo exploratório sobre as condições e conseqüências de sua elaboração, em crianças da 1ª Série do 1ª Grau*. 1987. 156 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- BECKER, Ângela Lângaro. Agressividade em psicanálise: articulações com a educação. *Revista da Associação Psicanalítica*, Porto Alegre, n. 16, p. 66-74, 1999.
- BOERS, David; CASPARY, Patrícia. Real-Life Homework a different philosophy can revolutionize homework assignments. *The Executive Educator*, New York, n. 1, p.37-8, mar. 1995.

BORGES, Sônia. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Ed. da UEG, 2006.

BOSCO, Zelma Regina. *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *A Errância da Letra: O nome próprio na escrita da criança*. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

_____. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. *Sínteses - Revista dos Cursos de Pós-Graduação*, v. 11, p.99-107, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1997.

BRYAN, T. Improving homework completion and academic performance: lessons from special education. Looooksmart's FindArticles. Theory into practice. Summer, 2004.

Disponível em:

<http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_3_43/ai_n6361602/print>. Acesso em 21 fev. 2005.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani; LEITE, Nina V. de Araújo (org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Linguagem e escrita: por uma concepção que inclua o corpo*. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

BUTLER, J. Homework. School Improvement Research Series. Regional Educational Laboratory, 2001. Disponível in < <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/cul.html>>. Acesso em 21 fev. 2005.

CARVALHO, G.M.M. de. *Erro de Pessoa: Levantamento de Questões sobre o Equívoco em Aquisição de Linguagem*.1995. Tese (Doutorado em Lingüística) - . Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, SP, 1995.

_____. A singularidade em aquisição de linguagem: um impasse metodológico. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 27-36. Porto Alegre-RS, 2004.

_____. Ecolalia e aquisição da linguagem: levantamento de questões sobre o deslocamento do investigador. In: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria (orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. O erro em aquisição da linguagem: um impasse. In: LIER-DEVITTO; M. F; ARANTES, L. M. G. (org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC - PUCSP, 2006. p. 63-78.

COOPER, Harris M. *Homework*. New York: Longman, 1989a. 215p.

_____. Synthesis of Research on homework: grade level has a dramatic influence on homework's effectiveness. *Educational Leadership*, New York, v.47, n.3, p.85-91, nov. 1989b.

_____. Homework for all - in moderation. *Educational Leadership*, n.58, p. 34-38, 2001.

COUTTS, Pamela. Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory Into Practice*, v. 43, n. 3, p. 182-188, 2004.

De LEMOS, C. T. G. Sobre Aquisição de Linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*, v. 3, p. 97-136, 1982.

_____. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 22, p. 231-248, 1986a.

_____. A sintaxe no espelho. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, SP, v.10, p.5-15, 1986b.

_____. "Prefácio". In: M. A. KATO. *A Concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Saber a língua e o saber da língua*. Aula magna proferida no IEL, UNICAMP, 1991. (publicação interna).

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992a.

_____. Sobre o ensinar e o aprender no processo de Aquisição de Linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, v. 22, p. 149-152, jan./jun.1992b.

_____. Corpo e linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. (org.) *Corpo-mente: uma fronteira móvel*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1995a. p.235-47.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*. Porto Alegre:PUCRS, v.30, n. 4, p. 9-28, dez.1995b.

_____ Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-31, 1998a.

_____ . Apresentação. In: LIER-DEVITTO, M. F. A. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: EDUC FAPESP, 1998b.

_____ . A criança com(o) ponto de interrogação. In: LAMPRECHT, R. (org.): *Aquisição de Linguagem: Questões e Análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 39-50.

_____. Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. *Lingüística*, São Paulo, v. 13, p. 23-60, 2001.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, Campinas-UNICAMP-IEL, v. 42, p. 41-70, 2002.

_____. Corpo & Corpus. In: LEITE, Nina V. de A. (org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 21-30.

_____. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança.. *Letras de Hoje*, PUC - Rio Grande do Sul, v. 137, p. 09-26, 2004.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. [1998] In: Maria Francisca Lier-DeVitto; Lúcia Arantes. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica da Linguagem*. São Paulo: EDUC, 2006, v. 1, p. 21-32.

_____. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. [2000] In: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006, v.1, p. 97-108.

EARLE, Rodney S. Homework as an Instructional Event. *Educational Technology*, p.36-41.apr. 1992.

EPSTEIN, J.L. *Homework practices, achievements and behaviors of elementary school Students*: Report n. 26. Baltimore, MD: Johns Hopkins University for Research on Elementary and Middle Schools. 1988.

FARIA, Núbia R. B. *Nas letras das canções: a relação oralidade-escrita*. Maceió: EDUFAL; Recife:EDUFPE, 1997.

FARIA, Viviane O. *Distúrbio Articulatorio: um pretexto para refletir sobre a disjunção teoria e prática na Clínica de Linguagem*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2003.

FIGUEIRA, R. A. *Causatividade: Um Estudo Longitudinal de suas Principais Manifestações no Processo de Aquisição do Português por uma Criança*. 1985. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 1985.

FIGUEIRA, R. A. Erro e Enigma na Aquisição da Linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 145-162, 1995.

_____. Dados Anedóticos: Quando a Fala da Criança Provoca o Riso... Humor e Aquisição da Linguagem. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, v. 6, p. 27-61, 2000.

_____. A Criança na língua: erros de gênero como marcas de subjetivação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 47, p. 29-47, 2005.

_____. As adivinhas das crianças: o que revelam sobre a mudança na aquisição da linguagem? In: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006.

FINKEL, Liza. If Homework isn't the Answer, am I Asking the Right Question? In: *Partnership*. Southern Maine Partnership Newsletter. v. 3, n. 2, p.5, spring/Summer 1999.

FONSECA, S. C. da. *Afasia: a fala em sofrimento*. 1995.147 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem- LAEL, PUC-SP, São Paulo,1995.

_____. Interacionismo, Afasia e Clínica de Linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 47, n. 1/2, p. 159-166, 2005.

FOYLE, Harvey C.; BAILEY G.D. Homework: Its Real Purpose. *The Clearing House*. New York, p.187-8, dec. 1986.

FOYLE, Harvey. C. Homework: A Historical Perspective: or the merry-go-round goes round and round! *The Elementary School Journal*, Chicago, n.1, p.15-24. 1992

GOLDSTEIN, Avram. Does homework help? A review of research. *Elementary School Journal*, n.1, p.212-224, 1960.

GUADAGNOLI, Carolina Fontes. *Considerações sobre fala-leitura-escrita e efeitos clínicos no atendimento de afásicos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

HANCOCK, Julie. Review of Literature on Homework. 2001. Disponível em: <http://www.westallegheny.k12.pa.us/hmwrk_resrch.pdf>. Acesso em: 20 maio 2005.

HILA, Cláudia V. D. *Quem propõe as tarefas de casa?* 1999. 136f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 1999.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. [1954]. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1989, 162 p.

_____. Lingüística e poética. *In: Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, [1960]; 1989, 162 p.

_____. *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Les Editions de Minuit, 1963.

JENKS, F. L. Homework Assignments in the ESL Class That Work. *In: HASKELL, J.F. (ed.) Selected Articles from the TESOL Newsletter*, 1984.

KENNEDY, J. Homework in kindergarten! *In: Partnership*. Southern Maine Partnership Newsletter. v. 3, n. 2, p.5, spring/Summer 1999.

KOPPMAN, Patricia et all. Homework, sweet, homework; more or less? Short or longer?

always, sometimes, never? Homework is a national concern. What role should it play in learning? *Instructor*. [s. 1.], Oct., p.38-42.1984.

KRAVOLEC, E. Homework: some questions. In: *Partnership*: Southern Maine Partnership Newsletter. v. 3, n. 2, p.6-7, spring/Summer 1999.

KUCAZI, S. *Crib speech and language play*. Nova York: Springer-Verlag, 1983.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Acerca da instrumentação prática do construtivismo: a (anti)pedagogia piagetiana, ciência ou arte? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 61-66, maio 1992.

_____. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens; a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1993. 253p.

_____. *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica*. 1999. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. *Estilos da Clínica (USP)*, São Paulo, v. VIII, n. 15, p. 140-159, 2003.

_____. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. *Educação e Realidade*, v. 31, p. 89-106, 2006.

LANGDON, G.; STOUT, I. W. Homework: Doing things for school at home *In.: Teaching in the primary grades*. New York : The Macmillan Company, 1964. p.127- 131; p.344-346.

LEMOS, M. T. G. de. Sobre o que faz texto: uma leitura de Cohesion in English . *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 8, n.1, p. 21- 42, 1992.

_____. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

LIER-DEVITTO, M. F. *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) -Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, Campinas, SP, 1994.

_____. Apresentação. In: _____. (org.) Fonoaudiologia no sentido da linguagem. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Novas contribuições da lingüística para a fonoaudiologia. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo: EDUC, v. 7, n. 2, p. 163-171, 1995.

_____. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. Theory as ideology in the approach to deviant linguistic facts. In: JEF VERSCHUEREN. (org.). *Language and Ideology*. Antuérpia: Ipra & Authors, 1999, v. 1, p. 344-351.

_____. Sobre a posição do investigador e a do clínico frente a falas sintomáticas. *Letras de hoje*, Porto Alegre: PUCRS, 2004. v. 39, n.3, p. 47-60, 2004.

_____. ‘Delírios da língua’: o sentido lingüístico (e subjetivo) dos monólogos da criança. In: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006.

_____. Singularidade e repetição. In: XIV Congresso Internacional da ALFAL - Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, 2006, Monterey - México. *Anais da XVI ALFAL*. Santiago - Chile : Propriedade Intelectual - 154.805, 2006.

_____. Considerações sobre o compromisso com a fala da criança. In: MOURA, Maria Denilda. (Org.). *Desafios da Língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 485-488.

_____; FONSECA, S. C. Ressignificação ou reformulação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. n. 33, p. 51-60, Campinas: editora da Unicamp, 1997.

_____; ARANTES, L. M. Sobre os efeitos da fala na criança: da heterogeneidade desses efeitos. *Letras de Hoje*, v. 33, n. 2, p. 65-72. Porto Alegre, EDIPUC-RS, 1998.

_____; CARVALHO, G. M. M. Interacionismo: um esforço de teorização e Aquisição da Linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice (orgs.) *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

McQUEEN, Theona. Learning beyond school walls. In: *INSTRUCTOR*. Homework, sweet homework: More or less? shorter or longer? Always, sometimes, never? Homework is a national concern. What role should it play in learning? p. 40-41, oct. 1984.

MILLER, L. From the Executive Director. Editorial. In: *Partnership*. Southern Maine Partnership Newsletter. v. 3, n. 2, p.1, spring/Summer 1999.

_____. *O amor da língua*. [1978]. Trad. Angela C. Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987. 82p.

_____. *Le périple structural*. Paris: Éditions de Seuil, 2002.

MOTA, Sônia B. V.da *O Quebra Cabeça da Escrita: A Instância da Letra na aquisição da escrita*. 1995. 268p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 1995.

NOGUEIRA, Martha Guanães. *Tarefas de Casa – Uma violência consentida?* Marília, 1998, 335 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista/UNESP-Marília, 1998.

NOVAES, Mariluci. *Os dizeres nas esquizofrenias : uma cartola sem fundo*. São Paulo : Escuta, 1996.

OLIVEIRA, Eduardo Calil. *Autoria – (e)feito de relações inconclusas: um estudo de práticas de textualização na escola*. 1995, 240 p. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995

_____. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: EDUFAL, 1998.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. Afetos manifestos em sala de aula. *Educere et educare* - Revista de Educação. Universidade do Estado da Bahia, v. 1, n. 2, p. 119-140, jul./dez. 2006.

PALARDY, J. Michael. Another look at homework: homework is one the most haphazard teaching practices in american schools today. *Kappa Delta Pi*, v.32, n.2, p.32-33, may. 1995.

PARTIN, Ronald L. Homework that helps. *The Clearing House*. v.60, p.118-9, 1986.

PASCHAL, Rosanne A.; WEINSTEINS, Thomas; WALBERG, Herbert J. The Effects of Homework on Learning: A Quantitative Syntesis. *Journal of Educational Research*, v.78, n.2, p.97-104., nov/dec.1984.

PAULA, Flávia A. de. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas prescrições para professoras*. 2000. 218f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PECHEUX, M.; GADET, F. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes, 2004.

PEREIRA, Aparecida G. *Considerações sobre abordagens de linguagem oral e escrita e variação nos livros didáticos voltados para o Ensino Fundamental – ciclo I*. Mestrado em Lingüística. 2008. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2008.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. *Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem*. CAMPINAS, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. Ainda a negação: indo mais além na interpretação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 29, p. 27-38, 1995.

_____. (org.) . *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. v. 1. 240 p.

_____. A argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. In: XIII *Congreso Internacional de la ALFAL*, 2002, San José de Costa Rica. Lingüística. San José de Costa Rica : ALFAL, 2002. v. 13. p. 61-80.

_____. Passado, presente e questões para o futuro no estudo da argumentação na fala da criança. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 47, n. 46, p. 49-59, 2006.

_____; FIGUEIRA, Rosa Attié . Aquisição de linguagem. In: PFEIFER, Cláudia Castellanos; NUNES, José Horta (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006, v. 1, p. 73-102.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 241 p.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

QUASIUS, Elizabeth. Contract for success. *In: Instructor*. n.1, p. 39, oct. 1984.

RODRIGUES, Rose Mary Guimarães. *Dever de casa e desempenho acadêmico na disciplina matemática das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental*. Uberlândia, 1996, 268p. Dissertação (Mestrado). – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

_____. Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. *Revista Educação e Filosofia*. Uberlândia. v.12, n.24, p.227-253, jul/dez, 1998.

SANTOS, Regiane. *Quando a escrita não se organiza*.dissertação (Mestrado) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (2008, no prelo)

SAUSSURE, F. (1916). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEDLAK, R.A. Homework. In.: REYNOLDS, C.; MANN, L. (eds) *Enciclopedia of Special Education*. New York, John Wiley, p. 794-795,v. 2, 1987.

SMITH, M.L. Homework and the 3 R's. In: *Partnership*. Southern Maine Partnership Newsletter. v. 3, n. 2, p.4, spring/summer 1999.

TESSER, Evelin. *Reflexões sobre diálogo - sob efeito da Clínica de Linguagem com afásicos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2007.

TURVEY, J. S. Homework- Its importance to student achievement. *NASSP Bulletin*, [s.l.], p.27-35, feb.1986.

VAN VOORHIS, F. L. Reflecting on the homework ritual: assignments and designs. Look smart's Find Articles. Theory into practice. Summer, 2004. Disponível em: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_3_43/ai_n6361601/print>. Acesso em 21 fev. 2005.

VERAS, V. A inter-dicção do singular. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, n.38, p.121-129, jan./jun. 2000.

VON HOHENDORFF, C. M. Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece. Psicanálise e educação: uma transmissão possível. *Revista da Associação Psicanalítica*, Porto Alegre, n. 16, p. 52-60, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALBERG, H.J., PASCHAL, R.; WEINSTEIN T. Walberg and Coligasses Replay: Effective Scholls Use Homework Effectively (Homework issues are complex and often quantative but we ignore ar our student's peril the ways homework can support learning.) *Educational Leardership*, [s.l.] v. 43, n. 8, 1986, p.58.

WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva. *Lição de Casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar?* 1999, 121p. Dissertação (Mestrado).- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1999.

_____. Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento? *Colloquium Humanarum* – Revista da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, v.1, n.1, p. 88- 100, jul/dez 2003.