

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Vera Lucia Pires

**Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos
heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais.**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO
2015**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Vera Lucia Pires

Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais.

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, com orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Francisca de Andrade Ferreira Lier-DeVitto.

**SÃO PAULO
2015**

ERRATA

Folha (Página)	Linha	Onde se lê	Leia-se
16	29	colocado	colocado
35	24	estritias	estritas
39	4 (nota de rodapé)	1985	1995
42	9	Figura 3. 2	Figura 2. 2
42	9	Figura 3.3	Figura 2.3
44	16	ver figura 3.2	ver figura 2.2
52	12	reponde	responde
55	4 (nota de rodapé)	tese	dissertação
76	29 e 30	Evelyne, Fernanda, Gabriela, Julio e Pamela.	Evelyne, Fernanda e Pamela.
78	16	aluno é	aluno que é
81	29	com sublinhou	como sublinhou
81	32	É inegável...	“É inegável...
82	5	causam.	Causam sofrimento.
97	5	dois últimos anos	dois anos iniciais
101	1	M..	M.

Em Referências bibliográficas: Retira-se da página 109 na linha 17 e insere-se na página 110 na linha 7 - ZAJAC, S. Questões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos: Um olhar, novas perspectivas, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Tese defendida e aprovada em ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

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

Assinatura

Data

A meu companheiro de todos os dias Lúcio Flávio, sempre a meu lado nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Prof^a Dr^a Maria Francisca Lier-DeVitto, minha professora e orientadora no Mestrado e no Doutorado. Agradeço por me acompanhar neste desafio do doutorado, pela orientação paciente e cuidadosa, pela competência e dedicação, e, acima de tudo, pela exigência e rigor das leituras e comentários feitos a este trabalho. Por isso, devo, a ela, muito do que pude atingir nesta tese. Muito obrigada, com carinho e sincera amizade!

Às Prof^{as} Dr^{as} Lourdes Andrade, Sônia Araújo, Sônia Fachini, Glória Carvalho pela presença em meu exame de qualificação, pela leitura atenta, pelas importantes sugestões e indicações que favoreceram a condução deste estudo e instigaram meu gosto pela pesquisa sobre as dificuldades de alunos com a escrita, Claudia Pollonio por aceitar participar da banca.

À Prof^a Dr^a Lourdes Andrade, uma agradecimento especial, pela presença ativa, pela escuta sensível e pela ajuda importante na construção dos dados analisados.

À Prof^a Dr^a Lúcia Arantes pelas aulas e discussões que impulsionaram minha reflexão e auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa – presença importante na minha formação.

Aos amigos e colegas Christiane (por seu companheirismo, apoio, preocupação), Juliana, Lucimar (Bizio), Luiz Carlos (obrigada pela cumplicidade e amizade), Mariana (Mari), Maria Aparecia, Melissa, Michelly (pelas dicas), Renata (por seu auxílio, suas palavras me divertem muito), Rosemy (companheira de algumas angústias), Sônia Fachini (primeira amizade que fiz ao ingressar no mestrado) e Tatiana (Tati Dudas).

Dedico um agradecimento especial à Tati (Dudas), à Renata, e à Christiane não só pela participação na leitura prévia do texto desta tese, como, ainda, por dar ouvidos às minhas tensões na elaboração do trabalho, obrigada pela disponibilidade!

A todos os colegas do grupo de pesquisa Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, pelas contribuições nas discussões no decorrer de minha formação.

Aos meus familiares Anna Luiza, Ana Lucia, Antônio, Bruna, Eliane, Dulcinéia, Lara, Leni, Leonardo, Lilian, Mauricio e Natália, que nunca recuaram em seu amoroso incentivo. Ao Lucio por estar sempre ao meu lado, me apoiando, compartilhando tarefas cotidianas durante minha trajetória acadêmica. Valeu a força!

A todos os meus colegas de trabalho, em especial a: Dilene, por seu companheirismo no dia-a-dia, por sua compreensão, sempre atendendo meus pedidos de ausências ou afastamentos, Marilza, sempre me socorrendo em decorrência de minhas ausências, por sua escuta, Rosana, sempre me concedendo as produções de seus alunos, Silvia, além de me ceder as escritas dos seus alunos, sempre com uma palavra de seriedade e carinho, obrigada por sua confiança, Mary, pelo auxílio nos recursos tecnológicos, Osvaldo, sempre questionador. Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

À Dilene, diretora da Escola Estadual João Evangelista Mariano da Costa Lobo, pela autorização em me aproximar das escritas dos alunos que foram condutores de meu olhar para a relação sujeito-escrita. Por sua compreensão das inúmeras vezes que me afastei, em prol da realização desta tese. MUITÍSSIMO obrigada por sua aposta na realização deste trabalho!

Às professoras Sílvia e Rosana pela colaboração, disponibilizando as produções textuais realizadas em suas aulas, cujas escritas me interrogam e não se findam.

Aos professores e funcionários do LAEL/PUC-SP pelo que, com todos eles, pude aprender.

À secretária do LAEL/PUC-SP, Maria Lucia dos Reis, por ser uma profissional tão competente e atenta-aos prazos e exigências acadêmicas da instituição.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a elaboração desta tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo auxílio financeiro que propiciou a realização desta tese.

RESUMO

Esta pesquisa focaliza a relação tensa da criança com a escrita, quando do encontro formal, escolar, com essa modalidade de linguagem. Considera-se, aqui, tanto a alfabetização, quanto a extensão e a eficácia do processo de letramento. Fiz menção a uma “relação tensa” para descartar qualquer possibilidade de se supor que, por ser um “já falante”, a entrada na escrita seria um passo natural e sem muito conflito – argumento que os sérios e enigmáticos problemas escolares, decorrentes do que se concebe como ensino-aprendizagem da Língua Materna, parecem não sustentar. A tensão na relação aluno-escrita assume perfil heterogêneo, que se inscreve em formas variadas de rasuras, desordens e rearranjos sequenciais/textuais instáveis, entre outras manifestações, que serão trabalhadas nesta tese, cujo recorte destaca os dois anos iniciais do Ensino Fundamental II; períodos escolares em que já se espera uma escrita mais estabilizada e sem muitos erros ortográficos. Na maioria das vezes tais manifestações sensíveis indicam que o **escrevente é afetado pelo que ele mesmo escreve**. Acontece que o aluno pode ficar “fixado” num fazer-refazer sem saída satisfatória desse impasse frente a escrita de sua língua materna.

Do ponto de vista teórico, e no que diz respeito à linguagem, esta tese aproxima-se do estruturalismo europeu (Saussure, 1916; Jakobson, 1954; 1960), conforme releitura de Milner (1978[2012], 2000[2002]) - de que se aproxima o Interacionismo em Aquisição da Linguagem (De LEMOS, 1992) e a Clínica de Linguagem (LIER-DeVITTO, 1999; 2000, 2006 e outros). A opção teórica por estas abordagens de cunho estrutural decorre da relevância nelas atribuída ao **erro**, que interroga a posição do sujeito no processo de aquisição da linguagem e na clínica. Tensão é parte constitutiva da relação sujeito-linguagem. Três deslocamentos estruturais são propostos e qualificados como “mudanças de posição” da criança: (1) em relação à fala do outro, (2) à Língua e (3) à própria fala (De LEMOS, 2002). Na terceira posição, emerge a **escuta** para a própria fala/escrita, posição que é da maior relevância para esta tese, que aborda os conflitos que ela pode introduzir na esfera da relação criança-escrita.

Palavras-chave: aquisição da escrita; alfabetização; letramento; analfabetismo funcional.

ABSTRACT

This research focuses on the tense relationship between children and their own writing skill at school. Reading and writing are intermingled and simultaneous through the literacy process, though not coincident in their effects. The expression "tense relationship" here adopted disclaims any possibility of taking for granted that writing skills would undertake a natural trend, i.e., free from deep conflict, once the child is already a "language speaker". This argument seems not to be sustained by the serious and enigmatic problems the child has when s/he has to deal with the teaching-learning of her/s mother tongue. True enough, the effects of mentioned tension student-writing has a heterogeneous profile, which can be apprehended through the multifaceted ways of reformulating one's writings: different erasure markings and/or internal sequential unstable text rearrangements. In this sense, the present dissertation dealt with such occurrences, both from an empirical and a theoretical approach, taking into account the two initial years of Brazilian School, named Fundamental II. At such a stage, it is expected that students' writings are better stabilized and with few errors. Those unwilling manifestations, from the teachers' point of view, indicate that the **writer has been affected by he/s own writing**. This seems to be a crucial turning point in the learning process, since s/he may overcome her/s difficulty or, worse, get stuck in a doing-redoing task. From the theoretical perspective regarding language, this study is assumes the European Structuralism scientific proposal (SAUSSURE, 1916) and (JAKOBSON, 1954;1960) and follows J-C Milner's approach to those authors, and also the developments put forward by Cláudia de Lemos in the realm of Language Acquisition and Lier-DeVitto in the field of Language Pathology and Clinic. The theoretical option for that structural approach is due to the relevance they place in **error**, which questions the psychological subject and favors the hypothesis of the unconscious, introduced by Freud (1900). It is understood here that such a theoretical framework sheds light on the literacy process, since tension and conflict are constitutive moves in the subject-language relationship. There are three proposed structural shifts which are qualified as the "child's changing of position" as far as language acquisition is concerned. The child's starting point has to do with her/s (1) attachment (dependency) to the others' oral or written production. In a given structural logical moment, (2) the functioning of language itself operates on the incorporated segments, producing errors and strange textual composition, which are listened to (3) when the subjective split takes place (a division between an instance who hears and another who speaks), allowing for the **listening to** one's own speech/writing. This is the most relevant structural position for the present study, which discusses erasures and textual rearrangements in the sphere of the child-writing relationship.

Keywords: children's erasures, children's textual disorders, writing acquisition, literacy process.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	12
RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	13
CAPITULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1. Interacionismos	24
1.1.1 Uma palavra sobre a “ordem própria da língua”, a fala e o falante	26
1.2 Interacionismo – base teórica para refletir sobre a relação sujeito-escrita	30
1.2.1 O Interacionismo e a relação criança-escrita: um novo olhar sobre a alfabetização	37
CAPITULO II: O INTERACIONISMO NO DOMÍNIO DA ESCRITA	39
2.1. Três autores interacionistas na escrita	39
2.2. Sobre tropeços: as rasuras no processo de produção de textos	49
CAPITULO III: CLÍNICA DE LINGUAGEM: UM ENCONTRO COM QUESTÕES DA ESCRITA E DA ALFABETIZAÇÃO	54
3.1 Abrindo a porta da clinica de linguagem	54
3.2 Sobre a Clínica de Linguagem	55
3.3 Clínica de Linguagem e seus efeitos na reflexão sobre a escrita	57
3.4 Desdobramentos para dificuldades do campo educacional	66
CAPITULO IV: CONVERSANDO COM OS DADOS	73
4.1 Apresentando os dados	74
4.1.1 Dados de eleição, analisando os materiais	75
4.2 Conhecendo os dados analisados	76
4.2.1 Fernanda	77
	X

4.2.2 Evelyne	85
4.2.3 Pamela	90
CAPITULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	111

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 2. 1: Polos estruturais de aquisição da linguagem	41
Figura 2. 2 Letras que se articulam de forma variada	42
Figura 2.3 Cadeias presentes em discursos anteriores e que emergem nos posteriores	43
Figura 2.4 Mudança de Posição	46
Figura 2.5 Associação entre letras	47
Figura 2.6 Letras em jogo	48
Figura 4.1 Avaliação em Processo – Rascunho (Fernanda)	79
Figura 4.2 Avaliação em Processo – Redação Final (Fernanda)	79
Figura 4.3 Avaliação em Processo – Rascunho (Fernanda)	82
Figura 4.4 Avaliação em Processo – Redação Final (Fernanda)	83
Figura 4.5 Avaliação em Processo – Redação Final (Fernanda)	84
Figura 4.6 Avaliação em Processo – Rascunho (Evelyne)	86
Figura 4.7 Avaliação em Processo – Redação Final (Evelyne)	86
Figura 4.8 Avaliação em Processo – Rascunho (Evelyne)	87
Figura 4.9 Avaliação em Processo – Redação Final (Evelyne)	87
Figura 4.10 Avaliação em Processo – Rascunho (Pamela)	90
Figura 4.11 Avaliação em Processo – Redação Final (Pamela)	91
Figura 4.12 Avaliação em Processo – Rascunho (Pamela)	91
Figura 4.13 Avaliação em Processo – Redação Final (Pamela)	92

INTRODUÇÃO

Colocar em discussão a heterogeneidade e dar destaque à diferença, ao não idêntico e a tudo que possa suscitar como questão (...) implica dar voz ao singular, àquilo que resiste a ser tratado como “semelhante”, a ser obscurecido pela aplicação ao princípio da analogia.

Lier-DeVitto (2006, p. 189)

O presente trabalho decorre de preocupação vivenciada durante anos de experiência como professora de línguas Portuguesa e Inglesa no Ensino Fundamental e da vontade de aprofundar reflexões feitas, em minha dissertação de mestrado, em torno da escrita. Deparei-me com alunos de 5^a a 8^a séries (6^o a 9^o anos) e mesmo com outros em séries mais adiantadas com sérios problemas relacionados ao processo de alfabetização. Eles não conseguiam reunir letras que formassem palavras, apresentavam erros estabilizados de grafia ou, então, havia alunos-copistas sem possibilidade de deslanchar, digamos, numa escrita própria. Em todas estas e em outras produções, porém, pude valorizar, na presença de *marcas gráficas de rasuras*, **um movimento de retorno do escrevente ao já escrito**. Trata-se, no caso, de movimento de sujeito interrogado pelo texto produzido.

Venho, desde então, procurando levantar pontos de reflexão sobre o que estaria produzindo ou mobilizado nas rasuras que, como disse, fazem presença nos textos desses alunos “difíceis”. Considerei essas ocorrências interrogantes tendo em vista que, mesmo em casos gravíssimos, que contêm palavras com aspecto de garatuja, ainda que letras não formem palavras, que textos não possam ser lidos por um adulto-leitor; estes movimentos estavam ali presentes indicando a afetação de um sujeito frente ao que escreve. No mestrado (PIRES, 2011), realizei leituras sobre o tema das rasuras em textos sobre alfabetização e letramento; sobre analfabetismo funcional, sobre aquisição da linguagem. Essas marcas insistentes, *deixadas nos textos*, são comumente interpretadas como obstáculos que interferem no texto, que afetam sua coesão e coerência, que perturbam a sua unidade imaginária. Elas são abordadas como “defeito” a ser superado, **sem considerar os conflitos subjetivos que estão ali implicados** – exceção, neste quadro, são os trabalhos realizados a

partir do Interacionismo (De LEMOS, 1992 e outros) e da Clínica de Linguagem, esta última, inaugurada por uma teorização proposta por Lier-DeVitto (1997, 2000)¹. Trata-se de uma linha de reflexão original sobre falas sintomáticas e sobre a clínica que as recolhe e, mais recentemente, as discussões sobre “erro” (abordadas no Interacionismo) e “sintoma” (desenvolvidas na Clínica de Linguagem) favoreceram discussões sobre tropeços na aprendizagem da escrita da língua materna e seu impacto no processo de letramento. Conflitos e tropeços resistentes, que podem conduzir ao abandono do processo, ao “fracasso escolar”, mas que, nem por isso, pode ser qualificado de forma ampla como “sintoma”. Privilegiar pontos de conflito na relação criança-escrita, nesta tese, representa um esforço de jogar mais luz sobre a relação aluno-escrita.

Os movimentos de retorno para a própria escrita, de que rasuras e autocorreções são expressões maiores, remetem a um momento da relação com a escrita em que o escrevente é afetado pelo que ele mesmo escreve – um momento em que estranha a própria escrita e procura modificá-la. Neste trabalho, tal momento é abordado como sendo “pontos de conflito” na relação criança-escrita não apenas porque comporta cisão e estranhamento, mas também porque ele se erige como ponto crítico no processo de alfabetização: a criança pode caminhar na direção da escrita constituída ou transformar-se em um impasse que se dirige para um fracasso escolar. De fato, a afetação da própria escrita sobre o aluno pode não conduzir à estabilização da escrita: ele pode ficar “fixado”, “preso” num jogo de *fazer-desfazer-refazer* (De LEMOS, 2006), sem conseguir dar o passo decisivo para a escrita constituída² – o aluno fica detido numa posição tal que o impede de “passar a outra coisa” (ALLOUCH, 1995; LIER-DEVITTO & ARANTES, 1998). Ficamos, então, diante de conflitos que são *sinais negativos*, porque são indicativos de um possível fracasso.

Retroações sobre um texto (rasuras, reformulações, autocorreções) chamam a atenção por estarem presentes em todo processo de escrita, de produção

¹ Trata-se da data da redação de Projeto Integrado (CNPq 52002/97-8), de que decorreram artigos, capítulos de livros e livros, além de uma produção extensa e consistente de iniciações científicas, de mestrados e doutorados. O referido projeto transformou-se no Grupo de Pesquisa, reconhecido pela PUCSP e cadastrado no CNPq com o título de *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. O livro, que leva o mesmo título, foi traduzido para a língua espanhola, em 2014, pela Universidade Nacional de Rosário. Pesquisadores, formados nesta linha de pensamento, atuam em diferentes Universidades do país.

² a expressão “escrita constituída”, em nosso campo, remete à ideia *da escrita estabilizada de uma comunidade linguística*, aceita como tal e legível por esta comunidade.

de texto, seja quando o caminho tende à língua constituída ou à estagnação, seja quando aquele que escreve é um adulto-escriptor, um cientista ou um professor. Entendo que este movimento ganha maior valor quando o olhar para estas ocorrências não é promovido unicamente pelo desejo de correção e de ajuste à norma e, sim, como lugares que dão visibilidade ao funcionamento da *tensão* que se instala entre escrevente-escrita da língua materna no momento da redação de um texto³. O efeito de *dispersão*, que dela possa decorrer, e que abala o efeito de *unidade* textual, é tratado sob a ótica da teorização assumida nesta tese. Quero, com esta pontuação adiantar que, embora a polaridade unidade-dispersão ser cara à Análise do Discurso francesa, essa dicotomia ganha outra tonalidade neste trabalho – aquele introduzido por Lier-DeVitto (1994[1998]), em *Monólogos da criança: delírios da língua*, em que a autora dá destaque à lógica do significante e seus efeitos coesivos/dispersivos (e não à da injunção à interpretação e da produção de sentido, como na Análise do Discurso).

Oliveira (1995, 2004), pesquisador de interesse para esta tese, dedica um capítulo de seu trabalho à rasura – sua motivação foi apreender o que ela mobiliza e do que ela seria efeito na produção de textos elaborados por esses alunos. Isso porque, para o autor, as rasuras não são meras marcas textuais representativas de uma falta-de-saber (CARVALHO, 1995), de um processo incompleto de internalização. Elas não são “sobras”, restos inúteis. De fato, como assinala o autor, rasuras carregam o estigma de *ocorrência indesejável, intolerável*, aceita unicamente em rascunhos, que serão logo desprezados. Nesse enquadre, elas são sobras “que não couberam” no texto final (expressão do autor). Para Oliveira, 2004, rasuras carregam a história de cruzamentos de palavras e textos e, nesse sentido, são “pistas” ou “rastros” que contêm “não somente [espaços] de onde se [parte], mas também para onde se pode ir” (OLIVEIRA, 2004, p. 58). Assim, rasuras são importantes para o entendimento dos motores implicados da produção de textos⁴ e, acrescento, para uma aproximação da posição do escrevente frente ao próprio texto. As considerações do autor abrem perspectivas de interesse para esta tese, principalmente porque Oliveira retira a conotação invariavelmente negativa dos movimentos de retroação sobre a própria escrita. Nesse enquadre, perguntas podem ser levantadas. Retornos sobre a própria escrita relacionam-se, como disse, a

³ Recorreremos, a Pommier (1998, 2011) para trabalhar esta questão.

⁴ Volto a essa questão em momento oportuno, no capítulo 3.

conflitos produtivos (ou não). Num caso e no outro, sua ocorrência é inevitável e enigmática, uma vez que apontam momentos em que aquele que escreve é chamado a subjetivar-se toda vez que tenha que responder por um texto (DESINANO, 2009), o que aponta, a meu ver, para a relevância de sua investigação. A questão é que no momento da escrita, o sujeito sempre “se descobre em falta, se não é pelo lado da ortografia, será pelo do estilo ou da legibilidade” e, mais do que isso, sempre lhe escapa “o lugar de onde ela provém”. “A aprendizagem escolar não caracteriza sua procedência e, quando ocorre que não consigo escrever, não superarei a angústia frente à folha em branco por meio de uma técnica” (POMMIER, 1993[1996], p.7).

As questões que nortearam este trabalho não deixam à margem os conflitos do sujeito frente ao que escreve: falar em “conflito” é colocá-lo em perspectiva, ainda que esta tese não tenha se ordenado pelo efeito de angústia, certamente sofrido pelo aluno, frente à demanda escolar da alfabetização. Considera-se, aqui, a alteridade radical da linguagem em relação ao sujeito de que decorre a impossibilidade lógica da ideia de internalização, assumida pela Psicologia (PIAGET, 1986; VYGOTSKY, 2005 [1979]. Internalizar significa apropriar-se da linguagem, “tomar posse” dela como objeto da consciência. “Tomar posse” é símbolo da instalação de um processador, de um regulador interno (LIER-DeVITTO, 1995), é representante, também, do sujeito psicológico – de Eu, enfim, “unificado e unificador”. (MILLER, 1982[1999], p.18). Assim sendo, o sujeito torna-se origem e a fonte reguladora da linguagem (oral ou escrita) e fracassos seriam decorrências de falha/defeito no processo de internalização (que se traduz como “falta de conhecimento sobre”).

Aqui, conflitos, são abordados a partir da ideia de que o sujeito não se apropria da linguagem (a internaliza), mas de outra, introduzida por Lacan (1998), segundo a qual o sujeito é, por ela – a linguagem -, “capturado”, sem com ela ser confundido ou confundir-se. Desde este ponto de vista, cada vez que alguém é colocado diante de uma folha em branco para escrever, há *impasse* nessa convocação para ele se apresentar como sujeito – *impasse* que se traduz em diversidade de manifestações e de afetações ao longo da vida de uma pessoa, mas todas e cada uma delas parecem implicar esse encontro conflituoso entre falante e a “folha em branco”.

Este trabalho, que focaliza a heterogeneidade das rasuras, das reformulações/autocorreções, rearranjos textuais de alunos dos dois últimos anos do Ensino Fundamental II – momento em que eles emergem em grande quantidade e diversidade -, empenha-se em oferecer um tratamento alternativo para essas ocorrências gráficas. Tais acontecimentos são entendidos como instancias de **cisão subjetiva**: o impasse reside, no caso, na divisão do sujeito, i.e., na não-coincidência entre **aquele que escreve** e **aquele que se corrige** um texto escrito de próprio punho. Partindo desse lugar, esta tese se afasta de propostas tradicionais sobre a alfabetização, assim como de construtivistas e sócio-construtivistas, considerando que os retornos sobre a própria escrita não têm, até onde sei, sido eleitos como problemas destacados e teorizados⁵. Este trabalho mobilizará fundamentos teóricos do Interacionismo em Aquisição da Linguagem para refletir sobre as acima referidas ocorrências factuais, que se manifestam num determinado ponto do encontro da criança com a escrita. É na interface entre o erro e sua reformulação que pretendemos nos deter, momento de impasse que pode (ou não) impulsionar o processo de alfabetização.

Cumpramos ressaltar que, neste trabalho, encontra-se suspensa a divisão radical entre as modalidades oral e escrita – o que faz da escrita uma “representação de segunda ordem” (BORGES, 1995[2006]; LIER-DEVITTO & ANDRADE, 2008; GUADAGNOLI, 2007). Assume-se que *um mesmo funcionamento* as governa e articula, qual seja, o da *língua* (SAUSSURE, 1916, 2002). Os limites entre fala e escrita restam, por vezes, tão obliterados que é impossível supor aí uma separação. Entende-se, ainda, como procurei indicar acima, que rasuras e reformulações são efeitos de um **movimento retroativo** instaurado pela emergência da *escuta* (LIER-DeVITTO, 2011), i.e., da possibilidade do sujeito voltar-se sobre o seu dizer (ou sobre sua escrita) como resultado de divisão subjetiva, que cinde o falante/escrevente entre o que escuta a própria fala/*escrita* (De LEMOS, 1992). As considerações feitas, até aqui, sobre a relação criança-escrita, sobre o sujeito e sobre linguagem decorrem de pressupostos centrais do Interacionismo, conforme proposto por De LEMOS (a partir de 1992); e desdobramentos realizados no âmbito da Clínica de Linguagem por Lier-DeVitto (a partir do projeto CNPq 522002/97- 8), redigido e coordenado entre 1997 e 2002;

⁵ Exceção feita àqueles que foram conduzidos sob a ótica teórica do Interacionismo. Estes trabalhos serão discutidos no capítulo 1 – fundamentação teórica.

hoje Grupo de Pesquisa *Aquisição, patologias e clínica de linguagem* (CNPq-LAEL/PUCSP).

Os retornos sobre a própria fala/escrita são entendidos, numa ampla gama de estudos da área de Aquisição da Linguagem e, também, da Escrita (aquisição ou aprendizagem), como manifestações da emergência da habilidade metalinguística, como reflexos de avanços da capacidade cognitiva, **que habilita a criança a controlar, planejar sua fala/escrita** (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006). Esses movimentos diriam de uma criança que se organiza como sujeito epistêmico e da linguagem que se estabelece como objeto de conhecimento. Retroações seriam manifestações, na escrita, de uma atitude consciente do sujeito sobre seu próprio texto.

O Interacionismo e a Clínica de Linguagem, vertentes teóricas a que se filia esta tese, retornos sobre a própria escrita não são expressões da emergência de uma unidade subjetiva que passa ao controle/planejamento das ações (de fala e de escrita). Nesses espaços teóricos, elas são indicativas de divisão subjetiva, como volto a sublinhar, ou seja, a emergência da *escuta* para a própria fala/escrita não é interpretada como resultado de internalização/unificação subjetiva, mas de cisão, assumida como condição de possibilidade do sujeito ser afetado pelo imprevisível, pelo inesperado, pelo inaceitável que ocorre em sua produção.

Em linhas gerais, o Interacionismo teve como ponto de partida o reconhecimento do retorno, nos enunciados da criança, de fragmentos da fala de seu interlocutor. Mais do que atestar empiricamente esse acontecimento, De LEMOS (1981, 1982) retirou dessa constatação empírica a consequência teórica da impossibilidade de atribuir aos fragmentos, que se apresentam na fala da criança, o estatuto de instanciação de um conhecimento da língua. Impossibilidade, esta, que é iluminada também pelos erros, que foram interpretados, inicialmente, como resultados de cruzamentos da fala do outro nos enunciados da criança (De LEMOS, 1982, 1986 e outros). Os erros marcariam, também, o distanciamento da fala da criança em relação a do outro e, ainda, a **falta de escuta para à própria fala** - ela não reconhece, neste ponto de sua relação com a linguagem, a **diferença** entre a sua fala e a fala de seu interlocutor adulto. Esta conquista ocorreria num momento em que o falante é cindido em falante/ouvinte, quando **é afetado pelo efeito de diferença entre o que diz e a fala constituída** – momento de impasse e de

mudança, que tem como índices as reformulações e autocorreções. Há deslocamentos expressivos do sujeito entre a alienação à fala do outro, o distanciamento dessa fala, i.e., o aparecimento da fala de crianças como diferença (que a criança não escuta) em relação à do adulto, e a emergência da escuta da criança para a própria fala: ela se divide entre a “instância subjetiva que fala” e a “instância subjetiva que escuta” (De LEMOS, 2002). Tendo em vista meu interesse por rasuras e por outras manifestações de retroação sobre a própria fala, esclarece, a meu ver, minha aproximação ao Interacionismo. Aproximação que decorre, acima de tudo, pela possibilidade de contemplar a articulação entre processo de objetivação da escrita e processo de subjetivação. De Lemos, 2002 explica as mudanças na fala da criança como mudanças de posição do sujeito numa estrutura (criança-outro-Língua), mudanças que são apreendidas na fala como **efeitos dos processos metafóricos e metonímicos** (JAKOBSON, 1960; De LEMOS 1992, 1998, 2002): eles comandam 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). Não está em causa, nessa proposta, como se pode ver, o sujeito epistêmico - são processos linguísticos que governam as mudanças de posição, que conduzem a estruturação do sujeito como falante.

Importa reiterar que as vertentes que imperam na área da Educação têm se orientado, quase que invariavelmente, pela concepção de aprendiz que é própria da Psicologia. Assim, as considerações teóricas ou metodológicas sobre a relação sujeito/escrita não fogem ao viés da aprendizagem como um processo de apropriação cognitiva da técnica da escrita (letras e encadeamentos) e da ampliação de conteúdos e usos culturais e sociais. Como apontou Santos (2008, p. 15), os argumentos da escola para conflitos que resultam em tropeços e fracassos escolares são: “(1) se o organismo está em ordem (saudável do ponto de vista orgânico e mental), o problema é de aprendizagem (atenção, por exemplo); e (2) se o organismo está prejudicado, atribui-se a isso a não superação dos “erros”. Para a autora, a prática pedagógica, assentada nessas premissas, passa ao largo de questões essenciais e, por isso, as discussões ficam circunscritas a uma questão de método e/ou de critérios de avaliação. De fato, como sabemos, na esfera da Educação, não tem havido espaço suficiente para o levantamento da questão: “o

que é a escrita para a criança?”– uma pergunta que poderia “resultar em melhor entendimento do que acontece com crianças que percorrem o ciclo fundamental sem chegarem a uma escrita legível” (SANTOS, 2008, p. 16). Dito de outro modo, algo essencial e enigmático é marginalizado e recoberto por questões sobre métodos de aprendizagem.

Ao privilegiar **conflitos na relação criança-escrita**, entendo que eles são extremamente relevantes por mostrarem **que algo apresenta resistência aos métodos escolares**. Como indica Lajonquière (1992 *apud* SANTOS, 2008, p. 16), neles aparece o *sujeito* – não o sujeito do conhecimento, que a Ciência, a Filosofia e a Psicologia enaltecem às custas do apagamento das manifestações faltosas e cristalizadas em erros, mas aquele que nelas se manifesta de forma ruidosa. Enfim, essas manifestações enigmáticas fazem aparecer um aprendiz que não se comporta como esperado (mesmo não tendo apresentando déficits cognitivos), que não é dócil aos métodos que tão cuidadosamente são preparados para ele: esse aprendiz não é responsivo a métodos. Felman (1980) sustenta, igualmente, que o erro é algo da ordem do impossível para aportes cognitivistas – ele deixa cognitivistas “fora de si”, diz ela⁶. A saída para “fora de si” seria um movimento de “saída desse lugar teórico” e supor que o *erro* é efeito de *um saber inconsciente*, sempre operante no processo de aprendizagem e de construção de conhecimento.

Para Lajonquière (1992) o **saber imaginário, esse que aparece como “consciente”**, estrutura-se como conhecimento, mas ele não está desligado do **saber simbólico-inconsciente**, que é movido pelo desejo, que se intromete e abala, de modo insistente, nas formas do conhecimento: **erros e equívocos** sempre ali se manifestam. Trata-se, mesmo, de um saber que pode impedir a construção do conhecimento conforme socialmente esperado: erros podem ser **sistemáticos** e emperrar o processo idealizado de adaptação. Nessas circunstâncias, é o saber inconsciente que desmonta a regularidade almejada e imaginariamente estável. Propostas cognitivas não podem explicar por que o sujeito se orienta para o fracasso e se angustia com ele. Para este trabalho, processos que cristalizam erros, que revelam uma detenção do sujeito no processo de entrada na escrita, interessam porque eles não só têm sido obstáculos ao ideal escolar e social de construção do

⁶ Expressão utilizada por De LEMOS (2002).

conhecimento pela criança, como também levantam uma interrogação sobre o sujeito psicológico.

Pommier (1993[1996]), um psicanalista que recontou a história da escrita (e a da criança na escrita) implicando a Psicanálise, argumenta que **som e imagem** não são equivalentes na palavra escrita, ao questionar a tendência da Escola que tem tradicionalmente assumido que a letra alfabética é transposição direta do som para a escrita. Para ele (assim como para Saussure), trata-se de **dois sistemas, que se relacionam de forma complexa**. Para Pommier, adotar a ideia de que as letras são reproduções da fala *é obliterar o fato de que a escrita requer, de cada sujeito, as operações de recalçamento da imagem*. Nessa direção, Fongaro diz que: se som e letra fossem reflexos perfeitos, “[...] qualquer um que já falasse deveria poder escrever, porém a não proporção entre a capacidade de falar e a habilidade de escrever mostra que a adequação do som ao signo é resultado de um processo complexo.” (FONGARO, 2009, p. 51).

Mudam-se métodos, alteram-se estímulos, mas o “fracasso escolar” persiste – fato que inquieta e justifica tentativas, como a realizada por Borges (2006); Bosco (2010), Oliveira (2004), Andrade (2003) e outros, de caminhar em outra direção teórica para refletir sobre situações escolares de problemas na relação criança/escrita. Nesta tese, faço uma aproximação deste problema ao abordar textos de crianças num momento de impasse da relação aluno-escrita, cuja solução pode levar à mudança ou à estagnação. Esta investigação foi conduzida a partir de dados recolhidos, em 2012, 2013 e 2014 numa escola de periferia do município de Atibaia - SP, tratam-se de textos de alunos dos 2 anos iniciais do Ensino Fundamental II. As análises procuraram (1) caracterizar as modalidades de retornos sobre a própria fala nos textos selecionados para análise; (2) registrar eventuais modificações nessas marcas ao longo dos anos de coleta de dados; (3) retirar, das análises, conclusões relevantes no que diz respeito à correlação entre os resultados obtidos e a questão do sucesso/insucesso do processo de aprendizagem. Gostaria de assinalar que este estudo não se voltou para “o dado em si”, mas para a relação do sujeito com a escrita.

Em linhas gerais, no capítulo 1, apresento argumentos que justificam minha filiação teórica a que se liga esta tese, dando sentido as minhas inquietações. O capítulo 2 apresenta a relação do Interacionismo com a escrita. No capítulo 3,

descrevo o encontro com questões da escrita e da alfabetização a partir da clínica da linguagem, o funcionamento da língua a partir dos processos metafóricos e metonímicos. No capítulo quatro, abordo o papel do outro, os procedimentos da pesquisa, apontando, ainda o atravessamento desta tese por um olhar que influenciou o modo de coleta e análise dos dados, o trajeto percorrido pelo sujeito em relação a escrita, crianças afetadas pelas próprias escritas. E, finalmente, algumas Considerações finais.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Interacionismo em Aquisição da Linguagem, introduzido por De Lemos na década de 1980, é apontado como saída para a suspensão dessa divisão, isto porque o erro é, ali, “dado de eleição” cujo tratamento permitiu desdobramentos teóricos e metodológicos para os campos da clínica e da escola. Produções de fala e de escrita são trazidas para a discussão.

Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.1)

Este trabalho mobilizou fundamentos teóricos do Interacionismo em Aquisição da Linguagem para refletir sobre os movimentos de retorno da criança sobre a própria escrita. Foram privilegiadas suas tentativas de reformulação (remontagem-montagem) de partes do texto que produziram estranhamento, que despertaram sua escuta para o escrito. Estranhamento, este, que se manifesta como **hesitação** entre acerto e erro - o aluno pode incidir sobre formas “corretas” e as reescrever de forma “incorreta” (e vice-versa). Hesitações podem convocar, portanto, **reformulações**. Estas tendem a aparecer articuladas a **rasuras**, as tentativas de **anulação** do item escrito. Esta tese pretende destacar estes movimentos sobre a própria escrita, podem (ou não) impulsionar o processo de alfabetização. Cumpre ressaltar que, neste trabalho, encontra-se suspensa a separação radical entre a modalidade, oral e a escrita enquanto “modalidades” isoláveis (LIER-DeVITTO & ANDRADE; GUADAGNOLI, 2007) – assume-se que um mesmo funcionamento as governa, qual seja, o da *língua* (SAUSSURE, 1916, 2002). Neste sentido, filio-me a uma perspectiva em que se suspende a ideia de que a escrita seja *representação de segunda ordem* - de que a função da escrita seja representar a fala (BORGES, 2006 e outros; ANDRADE 2008).

Como disse, hesitações-reformulações-rasuras são entendidas como efeitos de um *movimento retroativo* (LIER-DeVITTO, 2011), instaurado pela emergência da *escuta*, quer dizer, da possibilidade do sujeito ser afetado por partes de seu texto e nelas ficar detido. Segundo De Lemos (1992), reformulações são índices de *divisão subjetiva*, pois **aquele que fala e aquele que escuta a própria**

fala não coincidem, absolutamente. O mesmo pode ser estendido para a escrita: **aquele que escreve e aquele que incide sobre o que escreveu** não formam unidade. O que acabo de assinalar nos remete à **relação sujeito-escrita**, um ponto teórico assumido pelo Interacionismo, que sustenta ser o processo de aquisição da linguagem solidário ao de estruturação do sujeito. Trata-se daquele introduzido por Freud (1900, 1915 e outros), ao formular a hipótese do inconsciente, elaborada por Lacan (1966 e outros) em termos da problemática do *parlêtre*, do falar-ser.

No caso da escrita, convém considerar a presença de um já-falante interrogado pela relação fala-escrita (escrita-fala), que se apresenta, neste intervalo, de diferentes modos: como copista (reproduz o escrito, ainda que não todo), como escrevente de cena vivida (escreve um relato), como narrador de texto lido (em que se mesclam textos orais e escritos), e assim por diante. Nesse quadro, importa dizer que movimentos de retroação sobre a própria escrita são inevitáveis, embora sejam imprevisíveis os lugares de sua incidência.

1.1 INTERACIONISMOS

O termo “interacionismo” nasce da Psicologia, que tem como representantes máximos, Piaget e Vygotsky. Ele é utilizado com maior frequência para nomear propostas dialéticas, ou seja, que não são nem estritamente empiristas (o organismo é tábua rasa e deve ser estimulado e reforçado para adquirir comportamentos adaptados ao ambiente, e necessários à sua sobrevivência); nem inatistas (o organismo tem saber prévio sobre a linguagem, que guia sua percepção (para) e sua experiência com a linguagem). “Interacionismo” visa circunscrever, no interior dessa epistemologia binária organismo-mundo, uma relação em que o organismo não é tábua rasa, nem é dotado de saber sobre a linguagem, mas que tem recursos cognitivos iniciais para processar, como conhecimento, os efeitos de sua ação sobre o mundo e sobre o outro. Piaget e Vygotsky convergem nesse ponto. A divergência (ao menos aparente entre eles⁷) pode ser localizada no “ponto de partida”.

Para Piaget, a construção de conhecimento é processo solitário: a ação da criança enquanto “humana”, comporta dois processos solidários: assimilação

⁷ Ver, a esse respeito, Lier-DeVitto (1995[1998]): *Os monólogos da criança: delírios da língua*.

(processo que significa os efeitos da ação sobre o mundo/outro) e acomodação (resposta à assimilação que tende à adaptação). Interação é, assim, de início, *relação entre pool genético e nicho ecológico* (PIAGET, 1973). No caso de (VYGOTSKY, 2005 [1979]) a construção de conhecimento “passa pelo outro”. Sua meta é sustentar a ideia de que conhecimento (espaço cognitivo) decorre da *interação social*⁸. “Interação” é, como se nota, uma palavra cunhada no interior de propostas cognitivistas da Psicologia. Como não poderia deixar de ser, o sujeito que ali reina é o sujeito psicológico/epistêmico. A linguagem não é mais do que *instrumento* ou *meio* de expressão (de intenções, emoções e conhecimentos) e de comunicação. Como sublinhou De Lemos (2006), ela não é implicada, seja na construção de conhecimento, seja na constituição do sujeito.

Não se deve confundir, sustentam Lier-DeVitto & Carvalho (2008), estes Interacionismos da Psicologia com o Interacionismo, proposto por De Lemos (que tratarei no item 1.2). As pesquisadoras iniciam seu texto, “Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem”, com uma epígrafe de De Lemos (1998):

[...] **interacionismo” não condiz com o esforço de teorização** que temos feito [...] no sentido de recuperar o que, nos estudos de aquisição da linguagem, tem sido ignorado ou obscurecido. A saber, as questões que a ordem própria da língua coloca para pensar na criança, uma instância subjetiva que [...] nela e por ela se institui. (De LEMOS (1998, p.11) (ênfase minha).

Deixando à parte uma discussão aprofundada sobre a distância abissal que separa este Interacionismo daqueles da Psicologia (LIER-DeVITTO, 1998; PEREIRA DE CASTRO, M.F. & FIGUEIRA, R.A., 2006). As razões para isso estão postas claramente na citação, acima. Este Interacionismo dá reconhecimento à “ordem própria da língua”, ou seja, implica uma teoria de linguagem na explicação da objetivação da linguagem e da solidária constituição do sujeito. Dito de outro modo, este Interacionismo **não aplica uma gramática na descrição da fala de crianças, e nem a reduz a instrumento de representação/expressão ou de comunicação.** De Lemos (1992 em diante) **atribui à linguagem papel constitutivo.** Bem, este foi/é o “esforço de teorização” que o termo “interacionismo”

⁸ Lier-DeVitto (1998) sustenta a hipótese (aliás, também piagetiana) de que a diferença entre esses dois autores é de superfície, uma vez que Vygotsky não demonstra por que processos o outro incide e modifica as ações e a linguagem da criança.

pode encobrir e confundir o leitor que se aproxima desta proposta única, original, que nada tem a ver com vertentes psicológicas.

Ora, como à “ordem própria da língua” é conferida força constitutiva, certamente ela será termo perturbador de uma epistemologia dual: funda uma estrutura tríada (de três pólos), em que comparecem: sujeito - língua – mundo/outro. Uma subversão incontornável, sem dúvida, já que ignorada no campo da Psicologia e da Aquisição. Lier-DeVitto (1998, 2006) afirma, a esse respeito, que ao atribuir à linguagem papel estruturante, a ideia de intersubjetividade cai por terra. Ao refletir sobre os monólogos, a autora acrescenta, numa crítica a Vygotsky, que a dicotomia interno-externo é dissolvida: “Não se pode separar o plano interno e o externo, o lugar onde se constrói o pensamento e do outro, [externo] da linguagem” ou supor, ainda, que “em algum momento [essas linhas] vão se cruzar” (LIER-DeVITTO, 1998). A autora afirma que ainda que Vygotsky apresentasse alguma intuição forte sobre a força do linguístico, ele não pôde demonstrar essa força. No Interacionismo, **não** se confunde “interação social” ou “interação” com “diálogo” (jogo da linguagem sobre a própria linguagem). Como disse, a relação é triádica – a língua é introduzida como um terceiro, o que imprime uma diferença radical na natureza da reflexão que se pode encaminhar sobre a aquisição da linguagem (oral ou escrita) e sobre patologias da linguagem.

1.1.1 Uma palavra sobre a “ordem própria da língua”, a fala e o falante

Como explicitado acima, o Interacionismo faz relação a uma teorização sobre a linguagem, que não é qualquer, mas uma teorização que responde por seus achados empíricos (incorporação da fala e erros) e pelo fato de que o sujeito da psicologia não encontra espaço. Saussure (1916) oferece essa possibilidade.

A Linguística Científica nasce com Saussure que bifurca a linguagem em *língua* (o objeto teórico – *la langue*) e fala (manifestações sensíveis – *la parole*). Para Saussure, o estudo da linguagem deve, necessariamente, envolver sua parte essencial, teórica, aquela que **é independente da maneira como é executada** pelos falantes. É ele quem diz que a língua (*la langue*) deve ser tomada como “norma de todas as outras manifestações da linguagem” (SAUSSURE, 1916/1969, p. 21).

A Linguística não deveria ignorar, portanto, “o organismo linguístico interno”, seu “funcionamento perene e universal” (SAUSSURE, 1916/2006, p.13). O estudo da fala (*la parole*), teria que incluir efeitos desse funcionamento interno-universal. Para os caminhos da Linguística, (LIER-DeVITTO, 2006) diz que a bifurcação da Linguística 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 (ou com) Saussure e Chomsky, voltaram-se para a língua e outros, aliás a grande maioria, para questões deixadas à margem da ciência da linguagem. 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 Linguagem.

É aí que o Interaconismo faz diferente: a teorização dá reconhecimento à ordem própria da língua e sustenta diálogo com a Linguística da língua: reconhece que, **no particular de uma fala, há do universal da língua**. Enfim, Saussure institui um objeto universal, a que todos os fatos devam ser referidos. Milner (1978) diz que, por este feito, Saussure é UM – suspende o movimento indutivo de descrição e aplicação e oferece um instrumento teórico de explicação (LIER-DeVITTO, 2013). Saussure (1916) mostra um caminho para além das descrições gramaticais: aquele que mobiliza um funcionamento, que demanda uma interpretação frente às manifestações plúrias de uma língua. De fato, não se encontra, em Saussure, qualquer “análise gramatical”. Mas, dizer que o objeto da linguística é de natureza teórica/intelectível não significa afirmar que se trata de uma *abstração*: “É precisamente disso que Saussure toma distância: das unidades abstratas da Gramática (categorias do tipo “sujeito”, “verbo”). O autor propõe como unidade concreta da Linguística, o signo, ainda que o signo não seja unidade prévia ao jogo da língua, mas produto das **relações internas**. Para isso, é necessário considerar que as **operações da língua** (processos associativos e sintagmáticos) produzem signos (e significação).

Resumidamente, a fundação da Linguística decorre de dupla postulação, ou seja, de uma tese negativa: “a linguagem não é o objeto da Linguística” e de uma tese positiva: “a língua é o objeto da Linguística” (MILNER, 2002, p.16-17). Nesse gesto criador, Saussure demarca **a língua** em relação à fala. A língua surge como a parte teórica e bem determinada da linguagem e, primeiramente, definida como “um sistema de signos”, que *não é uma nomenclatura* (um conjunto de nomes que

designam coisas do mundo ou atualizam representações mentais ou etiquetam o mundo) - signos não são unidades *a priori*, anteriores às operações da língua (movimento solidário dos eixos associativo e sintagmático).

Saussure adverte: “o laço que une um nome a uma coisa, [não] é uma operação simples” (SAUSSURE, 1916/1969, p. 120). A rigor, esse laço comporta complexidade: não só a fala deve ser avaliada a partir dos efeitos das incidências das operações da língua, como os erros são manifestações possíveis. A metáfora da folha de papel é bem apropriada para entender a associação (significante-significado), que institui um signo porque esclarece a ação da língua. A folha de papel tem *verso* e *anverso* (assim como signo), mas essa dupla face é efeito de uma **associação processada pela língua** que, para Saussure, recorta unidades. Estamos neste ponto, na definição de língua que interessa ao Interacionismo: língua como “sistema de valores”⁹ os recortes são operados pelo movimento do sistema, que destaca unidades como efeitos de suas relações (opositivas e negativas). Por isso é que signos se definem negativamente, pela oposição com outros signos no sistema¹⁰.

Para Saussure, portanto, desde então, a língua **não é** um sistema de signos justapostos, mas uma **rede complexa** de valores. É momento de trazer, aqui, a apresentação da metáfora do jogo de xadrez: cada peça se define, adquire valor, na relação que estabelece com as outras peças do jogo (e não antes de suas operações/regras). A interpretação do signo se dá, então, em duas direções: vertical, entre seus componentes (significante e significado); e horizontal, na relação com outros valores semelhantes. O **valor** nos possibilita observar os efeitos dos processos que operam na fala – ele é sempre efeito constituído, diz Saussure, “por uma coisa *dessemelhante* suscetível de ser trocada por aquela cujo valor está por determinar, e (...) por coisas *semelhantes* que podem se comparar com aquelas cujo valor está em causa” (SAUSSURE 1916, p.124-125). Note-se que tal interpretação aponta para a necessidade de implicação da língua na fala. A ausência dessa necessária implicação reflete o cenário da Linguística atual:

⁹ Sobre as consequências de se encontrar duas definições de língua (*la langue*) no CLG - ver LIER-DeVITTO (2013, a sair).

¹⁰ Ver, sobre isso, Carvalho, (2012, a sair)

[...] nos estudos sobre a língua, a fala perde sua espessura enquanto ocorrência (fala de um falante no tempo e no espaço) e adquire o de exemplaridade (lugar de refutabilidade de regras). Com isso, apagam-se o falante e o particular de sua fala. Quer dizer, os exemplos e contra-exemplos têm a função de confirmar/infirmar uma hipótese sobre propriedades da língua, a elas se referindo e não ao falante.

Nos estudos sobre a fala, introduz-se o falante. A articulação entre fala e falante se realiza, via de regra, pelo viés da assunção de que a fala é expressão da intenção do falante num contexto específico – aqui, perde-se de vista a língua. Em seu lugar são arregimentadas gramáticas de línguas particulares com vistas a descrever a fala mas, paradoxalmente, sua espessura é higienizada porque uma gramática é obrigatoriamente o resultado de um processo de regularização, ou seja, de **apagamento do irregular que acontece na fala. “Irregular”, que, por sinal, escapa à intenção do falante, mas que é, ainda assim, produção do falante** (SANTOS, 2008, p. 21-22) (ênfase minha)

Como indica Lier-DeVitto (1998, 2006 e outros) a assintematicidade é característica da fala, o que permite que se duvide do sucesso da intencionalidade suposta ao sujeito-falante. Esse fato dá suporte à afirmação de que uma instância outra opera na fala – a instância do funcionamento da língua, uma alteridade radical em relação ao falante. Disso decorre que uma das questões teóricas, que resulta da articulação língua-fala, diga exatamente respeito à problematização do sujeito-falante, como faz o Interacionismo, que lê, além de Saussure, também Jakobson (1954, 1960).

Em minha dissertação de mestrado, recolhi em Felman (1980) a afirmação de que **o erro é um impossível para aportes cognitivistas**¹¹, de fato: “como atribuir representação interna para as oscilações entre erros e acertos?”, “como alocá-las em períodos estanques de desenvolvimento, se erros e tropeços nunca desaparecem (ainda que diminuam), se os efeitos da língua são equivocizantes?”. Frente a essa dificuldade, a solução é supor que o erro tenha mais a ver com *o saber do inconsciente*, sempre operante no processo de aprendizagem e de construção de conhecimento. Lajonquière (1992) assinala que o **saber imaginário, esse que aparece como “consciente”, que se estrutura como conhecimento, não está desligado do saber simbólico-inconsciente**, que se intromete e abala, de modo insistente, as formas do conhecimento, que se pretende que estejam estabilizadas. Erros podem **ganhar sistematicidade**. Nessas

¹¹ Expressão utilizada por Lemos, M.T. (2002).

circunstâncias, o *saber inconsciente* frustra regularidade almejada: “De fato, propostas cognitivas não podem explicar por que o sujeito se orienta para o fracasso e se angustia com ele” (PIRES, 2011, p. 31). Nesta tese, a **hipótese do inconsciente** subjaz ao que se afirma sobre a questão do sujeito. Por questão de “compatibilidade lógica” com a introdução da ordem própria da língua, esta hipótese é mobilizada por De Lemos (2002).

1.2 Interacionismo – base teórica para refletir sobre a relação sujeito-escrita

O Interacionismo teve como ponto de partida o reconhecimento do retorno, nos enunciados da criança, de fragmentos da fala de seu interlocutor. Desse acontecimento, De Lemos (1981, 1982) retira a consequência teórico-metodológica da impossibilidade de descrição desses fragmentos em termos de categorias, ou seja, a autora aponta para a incongruência da área de Aquisição em atribuir a eles o estatuto de instanciações de conhecimento sobre língua. Na mesma direção, erros, que emergem e que marcam um corte na relação criança-outro, são índices não só de *distanciamento* em relação à fala do outro, como também da “impossibilidade da criança de reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala de seu interlocutor adulto” (LIER-DEVITTO & ANDRADE, 2011, p. 4). Dessas constatações e considerações sobre o modo de entrada da criança na linguagem emergiu uma proposta que aborda as mudanças na aquisição como sendo **mudanças de posição** relativamente à *fala do outro*, à *língua* e à sua *própria fala* (De LEMOS, 2002) que, ao longo de outras elaborações teóricas se apresentaram como **mudanças estruturais**. Este passo abole, decididamente, a ideia de desenvolvimento (De LEMOS, 2006) e assume (1) não haver superação de nenhuma das três posições e (2) haver concomitância entre elas, embora haja relação de dominância entre elas.

Assim, na primeira posição, há predominância de incorporação de fragmentos da fala do outro pela criança - ao falar, ela é “falada pelo outro”, conforme De Lemos (2002). Para tornar mais claro, vejamos o seguimento a seguir, destacado por De Lemos (2002, p. 46).

(Terminada a refeição, L. sentado no cadeirão, dá “mostras” de impaciência.)

(L: 1;7 E sua Mãe)

M. **Quer** descer?

L. **qué.**

M. Você quer **descer**?

L. **descê.**

(De LEMOS, 2002, p. 46)

Como se pode notar, a criança repete pedaços do enunciado da mãe. Sendo assim, se há dependência do outro, se para falar a criança incorpora pedaços de falas, não se pode afirmar que ela tenha uma *escuta* que dê conta do encadeamento de unidades em seu dizer, “que, aliás, depende de um movimento de retorno sobre o próprio enunciado” (PIRES, 2011, p. 48).

Na segunda posição, há distanciamento da fala do outro: emergem erros de diferentes tipos – predomina, nesta posição, o funcionamento equivocizante da língua em sua fala. Aqui, diz a autora, a criança é “falada pela língua”. **Não se pode afirmar, nessas duas posições, que há escuta para a fala.** Dito de outro modo, a criança, na primeira posição está **alienada** à fala do outro e, na segunda, não há como **incidir sobre os erros** que povoam sua fala. Portanto, **não há escuta nesta criança:** não há indícios, frente as duas posições, de cisão do sujeito entre aquele que fala e aquele que é afetado pela própria fala. Recorro agora ao próximo seguimento, para a caracterização da segunda posição.

(desenhando um avião)

ó o avião que a **Cuca** vai comprá chapéu pra **mim**

ó o avião que o **Michel** vai comprá chapéu pra **Cuca**

ó o avião que a **Cuca** vai comprá chapéu pro **Michel**

vai comprá **casinha prá nós morá** (Michel 2; 7.15)

(De LEMOS, (2002, p. 59)

A autora assinala que “os enunciados da criança são cadeias permeáveis a outras cadeias” (De LEMOS, 2002, p. 61), o que é solo para deslocamentos de erros - há, portanto, possibilidade dessa fala “significar outra coisa”:

[...] relativamente à primeira posição, 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 sequências paralelísticas....** passíveis de deslocamento, de ressignificação, de abrir-se para significar outra coisa... Contudo, não operam, nem no erro nem na sequência paralelística, restrições que incidam seja sobre a intromissão das cadeias latentes na cadeia manifesta. (De LEMOS, 2002, p. 61).

Lier-DeVitto (1998) discute o paralelismo, que dá sustentação ao movimento de substituição em uma estrutura: segundo a autora, esta é a ocorrência central na segunda posição. Vejamos abaixo:

Criança no berço:

Num fala nu meu nome

Num fala nu teu nome

Num fala midanoni

Num fala mianoni

Num fa´a midadoni

Num fala nu nomi

(LIER-DEVITTO, 1998, p. 154)

As sequências estruturais acima demonstram que o movimento de **referência interna** de fragmentos **não vêm do enunciado do outro** (como no diálogo), mas de textos que remetem a cenas vividas, ganhando mobilidade na estrutura, num jogo de substituições de elementos numa estrutura.

Cisão e **escuta** são acontecimentos da terceira posição, momento lógico em que aparecem reformulações e autocorrekções. Nessa posição, a criança é dividida entre a “instância subjetiva que fala” e a “instância subjetiva que escuta” (De LEMOS, 2002). Segundo De Lemos, “cisão”, axial na Psicanálise, está intimamente

ligada ao termo “captura”, que vem de Lacan (1966), que funciona como “abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua” (De Lemos, 2002). A língua, em sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede, enfatiza a autora. De Lemos, coloca a língua como causa de haver sujeito. Se a língua é anterior, ela é considerada **alteridade** irremediável em relação ao sujeito, que nunca poderá coincidir com ela, nem com a fala de uma comunidade - a relação falante-linguagem será, sempre, conflituosa (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012). Vejamos o seguimento abaixo.

(Uma amiga (T.) da mãe da criança (V. 4; 0. 8) traçou no chão os quadros para ela e a V. brincarem de amarelinha, menos um)

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.

(De LEMOS, 2002, p. 61 e 62).

De Lemos (2002) assinala que o segmento acima é representativo da terceira posição e que está ligada às tentativas de correção efetuadas pela criança, embora seja importante considerar o efeito de diferenciação entre os enunciados que trazem a outra face do efeito de semelhança que as vincula, ou melhor, o **avesso do processo metafórico**. Segundo a autora, é esse “avesso” que indica mudança de posição na estrutura: emergência de um sujeito no intervalo entre a instância que fala e a instância que escuta (instâncias não coincidentes).

De Lemos sustenta que, na terceira posição, aparecem pausas, reformulações e correções/reparos da própria fala e do interlocutor. Fala e escrita, eu acrescentaria, já que nestas últimas há movimentos de retorno, há rasuras:

As *rasuras* corresponderiam, na escrita, a esse movimento de retroação. Importante é dizer que tal movimento *pode (ou não)* levar à “forma correta” ou esperada pelo adulto, pela comunidade ou pela escola – o que não desqualifica sua relevância enquanto fator

estruturante da fala/escrita, já que ele é *índice de conflito e de mudança do sujeito* diante do que fala ou escreve. (PIRES, 2011, p. 53)

De Lemos (2002) assume uma perspectiva oposta à desenvolvida nas Psicologias cognitivista e/ou comportamentalista. Ao assumir uma vertente estrutural, a autora encontra na Psicanálise uma hipótese de sujeito compatível com a de língua. Vejamos seus argumentos:

Classificar esses enunciados (típicos da terceira posição) como evidência de capacidade metalinguística equivaleria, com efeito, **a camuflar o hiato entre essa fala que insiste no erro e a escuta que reconhece esse erro**. Outro sinal importante de pensar esses fenômenos como evidência de conhecimento é o fato de que [...] na terceira posição, eles são o **espaço em que se manifesta a heterogeneidade**. Ou melhor, pausas, reformulações e correções não ocorrem sempre onde se fariam necessárias e podem ocorrer quando não parecem necessárias, não sendo, portanto, previsíveis, como a noção de metaconhecimento, ou mesmo de monitoração da fala o exigiria. (DE LEMOS, 2002, p. 62) (ênfases minhas).

Para esta tese, o Interacionismo é relevante, visto que a ela interessa “voltar-se para aquelas crianças que ou sucumbiram ou fracassaram em sua trajetória” (De LEMOS, 2002, p. 64) - o que importa para aqueles, como eu, que se ocupam com conflitos e fracassos no processo de alfabetização.

Nos termos de Saussure (1916), sustenta De Lemos (2006), não se pode eliminar da condição nascente (a entrada da criança na linguagem) a condição permanente – uma língua em funcionamento. Há crianças que fracassam – detêm-se em uma posição estrutural e criam dificuldades interpretativas.

As rasuras são tropeços, assimiláveis à 3ª posição indicada por De Lemos (2002), que indicam *conflito entre escrita e escuta* que deve merecer atenção por parte do outro/educador, uma vez que pode ser *sinal positivo na relação aluno/escrita*. Entendo que sua ausência num texto truncado, “ilógico” ou “ilegível” (como se diz), poderia ser expressão de desistência, abandono ou fracasso. Ao investigar os estudantes que manifestam “problema grave” em sua relação com a escrita, eu gostaria de contribuir introduzindo questões que possam iluminar parte do problema do fracasso escolar (PIRES, 2011, p. 55).

As mudanças são, postulou De LEMOS (1992), mudanças de posição do sujeito na estrutura, apreendidas como **efeitos dos processos metafóricos e**

metonímicos (JAKOBSON, 1960; De LEMOS 1992, 1998, 2002): são eles que regem a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro. Resumidamente: na primeira posição, predominam os deslizamentos entre falas promovidos pelo processo metonímico, que coloca “em presença”, fragmentos repetidos que circulam entre essas falas. Na segunda posição, predomina o processo metafórico que “desmonta/remonta” fragmentos incorporados, que os descongela e produz enunciados inusitados. Na terceira posição, o sujeito emerge no intervalo entre fala-escuta e pode “dizer sim ou não” ao que aparece em sua fala (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2007). Certamente, não é o sujeito que decide sobre o que e como dizer – tal decisão é prerrogativa da estrutura de uma língua, daquela a que a criança foi submetida (sua língua materna) - sob efeito da escuta, ele pode dizer “sim” e “não”, como mencionado acima. Não estamos falando, aqui, do sujeito psicológico que, como afirma a Psicologia, “toma posse da linguagem” - são processos linguísticos que imprimem mudanças de posição, que se compõem com os efeitos de estruturação do sujeito como falante.

O Interacionismo, recorre à Linguística da língua, como procurei mostrar; dialoga com o estruturalismo europeu e há razões empíricas e teóricas para isso. As produções iniciais são **indeterminadas** do ponto de vista categorial (De LEMOS, 1982) e que, sendo assim, essas produções não poderiam ser tratadas por aportes gramaticais que, na busca por descrevê-las ignoram que elas são “fala outro” e psicologizam essas produções enquanto saber interiorizado/apropriado, pela criança, sobre a língua. Por outro lado e por isso, erros são postos de lado porque não podem ser tomados como representações de “conhecimento ” sobre a língua. Segundo De Lemos, visões gramaticais estritas têm sido inadequadas para sustentar teoricamente a articulação língua-fala e responder pela natureza cambiante lacunar e insólita de falas de crianças. Por outro lado, é preciso considerar restrições estruturais que uma língua impõe a qualquer fala. Desse modo, resumidamente por Andrade, 2003, o interacionismo, com De LEMOS (2002), filia-se às reflexões de Saussure (2006) e sobre ele, desenvolvidas por Milner (1978, 1982, 1989, 2006), que se inspira nas elaborações lacanianas sobre a ciência e o sujeito da ciência. Propõe-se que a **aquisição da linguagem seja pensada como mudança de relação criança/língua/fala**. Efeito da implicação da língua na fala é que 1. **interação é relação, é triádica** (BORGES, 2006); 2. **o outro é entendido**

como “instância do funcionamento da língua” (De LEMOS, 1992): importa sua fala e o fato de que nela a língua se movimenta (LIER-DEVITTO, 1998); e 3. a criança faz-se sujeito pela *captura* de seu corpo pelo funcionamento da língua (...) **não se supõe que a criança tenha um saber prévio, nem uma condição percepto-cognitiva prévias que governe seu acesso à linguagem.** Toma-se, assim, distância tanto do indivíduo da espécie (do inatismo) quanto do sujeito epistêmico/psicológico diante da linguagem como seu objeto.

Os desdobramentos do Interacionismo ultrapassaram o domínio da Aquisição da Linguagem, criando a chance da ultrapassagem da **fala** da criança. Isso porque ele aprofunda a reflexão sobre a linguagem - Jakobson (1960) articula língua e fala, conforme colocado por (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2008), desse modo e por essa razão, novas empirias puderam ser abrangidas por esta teoria - a aquisição da escrita (MOTA, 1995, 2006; OLIVEIRA, 1995); os monólogos da criança (LIER-DeVITTO, 1994/98), patologias da linguagem (LIER-DEVITTO, 1995¹²). De fato, ampliou-se a empiria uma vez que a relação criança-língua pôde ser lida como relação sujeito-língua. Com isso, a teorização desenvolvida criou a possibilidade de ultrapassar a “fala da criança” para investigar a natureza da relação de um falante com a língua, a possibilidade de indagar sobre a posição singular de um sujeito nessa estrutura.

A noção de estrutura, tão cara ao Interacionismo, exige sustentar a suposição de que quando há mudança na relação entre seus elementos, no caso, entre a criança, a língua e o outro (o adulto).

[...] a escrita; diríamos que é nesse processo dialógico que a criança vai, através de seus “traços”, sendo imersa no campo da aquisição da escrita e marcando as relações com o Outro em seus domínios fragmentários. Tanto a fala quanto a escrita, acreditamos que seja um produto da relação com outro aparelho de linguagem (BORGES, 2006, p. 40).

Pires (2011) destaca as afirmações abaixo sobre o Interacionismo e afirma que elas são extensivas à escrita:

¹² A autora propôs e coordenou um Projeto Integrado, que contou e conta até hoje, com pesquisadores de expressão. Desde 2000, é líder, ao lado de Lúcia Arantes, do Grupo de Pesquisa *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. O Grupo tem uma vasta e sólida produção, não só sobre aquisição e clínica, como também, que investe, desde 2008, em questões ligadas à escrita e à alfabetização.

(1) **a fala de crianças não é instanciação de conhecimento sobre a língua** – erros, heterogeneidade, repetição, por certo, não são manifestações de conhecimento sobre a linguagem – ao contrário, eles são expressões de falta de conhecimento.

(2) **a aquisição não é um processo de desenvolvimento** – há intermitência entre erros e acertos, ao longo de todo o processo de aquisição que impedem a determinação da natureza do conhecimento linguístico da criança.

(3) **a língua não é objeto de conhecimento** – ela não é acessível ao aparato perceptual-cognitivo. (LIER-DeVITTO & ANDRADE, 2011, p.4) (ênfases minhas).

Nesta tese, parto da aposta de que esta proposta teórica pode iluminar a questão que a mobiliza, qual seja, os “conflitos” que permeiam a alfabetização e que podem caminhar na direção da língua constituída, mas também na direção de impasses, que se interpõem nesse caminho como barreiras à possibilidade do aluno chegar a ser um escrevente em sentido pleno.

1.2.1 O Interacionismo e a relação criança-escrita: um novo olhar sobre a alfabetização

De acordo com Lier-DeVitto e Carvalho (2008), a teorização introduzida por De Lemos (1992) ganhou espaço para além da área da aquisição da linguagem. Tendo em vista a questão que norteia esta tese, cabe apontar uma reflexão sobre a relação criança/escrita sob a perspectiva do interacionismo, proposto por De Lemos (1992) no campo da Clínica de Linguagem e da Educação, desenvolvidos no grupo de pesquisa ao qual estou filiada.

Borges¹³ (2006) parte de um posicionamento teórico que recusa a admitir que a escrita seja representação do pensamento e da fala, ou seja, a autora afasta a possibilidade de pensar a escrita de acordo com a seguinte sequência causal:

PENSAMENTO → FALA → ESCRITA

¹³ A esse respeito ver o livro de Sônia Borges (2006), *O quebra-cabeça da escrita: a alfabetização depois de Lacan*, decorrente de sua tese de doutorado, defendida em 1995 no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PED/PUC-SP), inaugura a reflexão sobre a relação criança/escrita sob a perspectiva do Interacionismo, proposto por De Lemos (1992)

A autora recusa a ideia de representação, que sustenta a de sujeito epistêmico (de sujeito em controle de operações mentais): a escrita seria veículo de *externalização* de representações armazenadas na mente/pensamento, que se manifestam na fala. A escrita seria, então, **representação de segunda ordem** e ambas, fala e escrita, compõem como instrumentos de expressão de conhecimentos, emoções e de realização de intenções e vontades. Do mesmo modo, a linguagem (fala/escrita) é, neste novo enquadre, muito mais do que as funções representativa e comunicativa. Fala e escrita (língua de sinais) são efeitos de um *funcionamento* (LIER-DEVITTO, 1998) – que Saussure (2006) põe em jogo – o da linguagem, que, depois, Lacan (1988), designou **Outro** (tesouro dos significantes).

Outro ponto da maior importância levantado por Borges (2006) é o de que textos iniciais são **constituídos pelas mesmas letras** em combinações diferentes. Por isso é que, afirma Borges (2006), a criança *não lê*, mas reconhece as letras. Bosco (2010)¹⁴ acrescenta, a isso, que: “ler é reconhecer-se no escrito” – é mais do que ler letras ou palavras. Borges (2006) e Bosco (2010) reinterpretem, sob efeito do Interacionismo, que envolve a Psicanálise, a complexa entrada da criança na escrita, sugerindo uma trajetória bem diferente daquela oferecida pela Psicologia e pela Pedagogia, que aposta no processo de internalização percepto-cognitiva (ANDRADE, 2003) e na conseqüente externalização “do que está dentro” seja na fala, seja na escrita.

¹⁴ Zelma Bosco (2010) retoma e aprofunda esse achado em sua tese de 2004, depois publicada em livro, em 2010: *A errância da letra e do nome próprio na escrita da criança*. A autora reafirma que *as letras das primeiras escritas da criança não são aleatórias* – partem do nome próprio porque este está na escrita do nome. “Nome” que a designa e a insere na ordem da linguagem.

CAPÍTULO II

O INTERACIONISMO NO DOMÍNIO DA ESCRITA

“[...] manifestações gráficas de alunos, ainda que problemáticas, são escritas – são textos – que cifram uma condição estrutural que reflete a natureza particular da relação sujeito/escrita. Por mais enigmáticas que escritas possam ser, elas se oferecem à decifração do processo de constituição da escrita.”

Pires, (2011, p.2)

Como assinalado no final do Capítulo 1, de acordo com Lier-DeVitto e Carvalho (2008), a teorização introduzida por De Lemos (1992) ganhou extensão para além da área estrita da Aquisição da Linguagem. Tendo em vista a questão de que se ocupa esta tese, este capítulo é dedicado à explicitação dessa extensão para o campo das reflexões sobre:

(1) a relação criança-escrita por interacionistas, no final dos anos de 1980 e, depois, em 2010 – em que se **dissolve a ideia de erro como sinal negativo** -, seja no processo de alfabetização, seja no de elaboração de texto por alunos e, também,

(2) a relação crianças-escrita no campo da Clínica de Linguagem¹⁵, que envolve a problemática do sintoma.

As discussões sobre conflitos na alfabetização partem de uma ótica pautada pelo incômodo com os insucessos na Escola.

2.1. Três autores interacionistas na escrita

O livro de Sônia Borges (2006), *O quebra-cabeça da escrita: a alfabetização depois de Lacan*, que decorre de sua tese de doutorado, defendida em 1995 no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PED/PUC-SP)¹⁶,

¹⁵ Grupo de Pesquisa ao qual estou filiada, *Aquisição, patologias e clínica de linguagem* (LAEL-Derdic/PUCSP).

¹⁶ O título da tese é *O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição da escrita*, defendida em 1985 e orientada por Cláudia De LEMOS. Neste trabalho, respeitarei a data da

inaugura, no Interacionismo, conforme estabelecido por De Lemos (1992), uma reflexão sobre a relação criança/escrita. Borges parte de uma posição teórica que afasta a assunção corrente e tradicional de que a escrita seja **representação de segunda ordem, representação de representação**: representação da fala (que seria, esta mesma, uma representação do pensamento). Para esta autora, tal concepção é excluída para pensar sobre a relação criança-escrita. Dito de outro modo, para Borges, conforme assinalou Pires (2011), a sequência causal abaixo, não procede. Nela, a fala aparece como representação de primeira ordem e escrita como representação da fala e, portanto, de segunda ordem. Borges afasta a sequência: PENSAMENTO → FALA → ESCRITA.

Como destacou Guadagnoli (2007), Borges é clara a esse respeito, quando combate a concepção cognitivista de escrita. Convém reiterar que a ideia de representação mantém vivo o sujeito epistêmico (sujeito em controle de operações mentais e “senhor” da escrita), que é refutado pelo Interacionismo, como vimos no capítulo 1. Na Psicologia, o outro é semelhante, reconhecido como modelo a ser imitado e suas habilidades analisadas e internalizadas. Tanto fala, quanto escrita (nessa ordem) seriam veículos de externalização de representações armazenadas na mente/pensamento, que não tiveram em sua construção, a participação da linguagem (De LEMOS, 1986, 1992, 2002; LIER-DeVITTO, 1998, 2006 e outros; PEREIRA DE CASTRO, 1992). Neste ambiente, fala e escrita compõem-se como instrumentos de expressão de conhecimentos, emoções e de realização de intenções e vontades.

Borges (2006) toma posição contrária a essas noções e adota concepções bem diferentes sobre a linguagem, o sujeito e, naturalmente, sobre a relação criança-escrita. Assim, *representação* assume sentido diferente, já que quando se procura sustentar a hipótese do inconsciente, admite-se que o sujeito se estrutura a partir de uma falta, de uma **insuficiência sensorial**, ou seja, o ser vem ao mundo desprovido de capacidades analíticas, i.e., em uma **condição de desamparo**, que o torna dependente do outro. A cria humana “(...) é de fato, desde a origem, em seu nascimento, um prematuro, fisiologicamente falando. Por isso, está numa situação constitutiva de desamparo (...) (MILLER, 1984[1987], p. 17). Isso produz uma **discordância insuperável no sujeito**, que foi trabalhada de forma

publicação (2006), sem esquecer que a tese foi defendida muito antes, no sentido de manter a originalidade da reflexão de Sônia Borges (antes Sônia Mota).

magistral por Lacan (1998[1949]), quando escreveu o Estádio do Espelho. Miller (op. cit.) sublinha que, na situação de desamparo, o bebê “experimenta uma discordância intra-orgânica”:

Portanto, segundo Lacan, se a criança exulta quando **se reconhece em sua forma no espelho**, é porque **a completeza de sua forma se antecipa** com o que logrou atingir; **a imagem é, sem dúvida, a sua, mas, ao mesmo tempo é a de outro**, pois [o bebê] está em déficit com relação a ela [a imagem]. (MILLER, 1984[1987], p. 17) (ênfases minhas).

Enfim, essa “discordância interna” nunca será superada, ela é “constitutiva”. A unidade suposta ao sujeito da Psicologia é, portanto, descartada pela Psicanálise e, por consequência, no Interacionismo. As marcas de uma vivência se inscrevem como “traços mnêmicos”, diz Freud (1900[1976]), e estão fora da esfera de controle do sujeito: “representações”, em Freud, têm relação com o inconsciente, com seu funcionamento (que implica recalque e esquecimento).

Nessa linha de raciocínio, a língua (e seu funcionamento da fala e escrita) é muito mais decisiva do que suas “funções manifestas” (representativa ou comunicativa). Fala e escrita (língua de sinais) são efeitos de um *funcionamento* (LIER-DEVITTO, 1998) posto em jogo por Saussure (1916), como vimos, e que Lacan (1956), no tempo indicado por ele como de “início de meu ensino”, indica como Outro (maiúsculo) – “tesouro dos significantes”. Assim, a epistemologia sujeito/objeto, tão cara aos cognitivistas, é descartada no Interacionismo porque, como aponta Borges (2006), é preciso considerar, com a Psicanálise, uma *relação triádica*. Toda experiência humana supõe a incidência determinante desse Outro. De Lemos (1992, 2002) fala em três posições, segundo deslocamentos que respondem pelas posições da criança na estrutura, assim como pelas mudanças na aquisição:

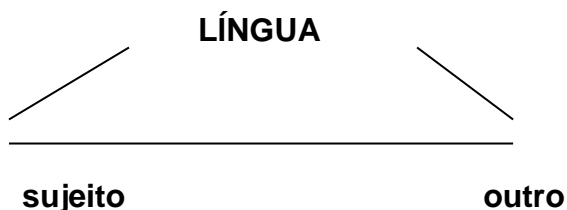


Figura 2. 1: Polos estruturais de aquisição da linguagem

Em De Lemos (1992), esses são os três polos estruturais de aquisição da linguagem.

Borges (2006) implica, na reflexão sobre a relação criança-escrita, o funcionamento de *la langue* (*Outro*) nas análises de textos ilegíveis e mostra que **escritas não-legíveis são inteligíveis como textos**¹⁷. De fato, ela pode apreender a *língua* em operação, determinando as relações entre as letras, entre blocos de letras, entre palavras. Esse funcionamento “faz relações”, mas é cego quando não é restringido por uma escuta marcada pela escrita constituída: Vejamos o texto de Raimora, na Figura 3. 2 e, em seguida, o de Palloma na Figura 3.3¹⁸

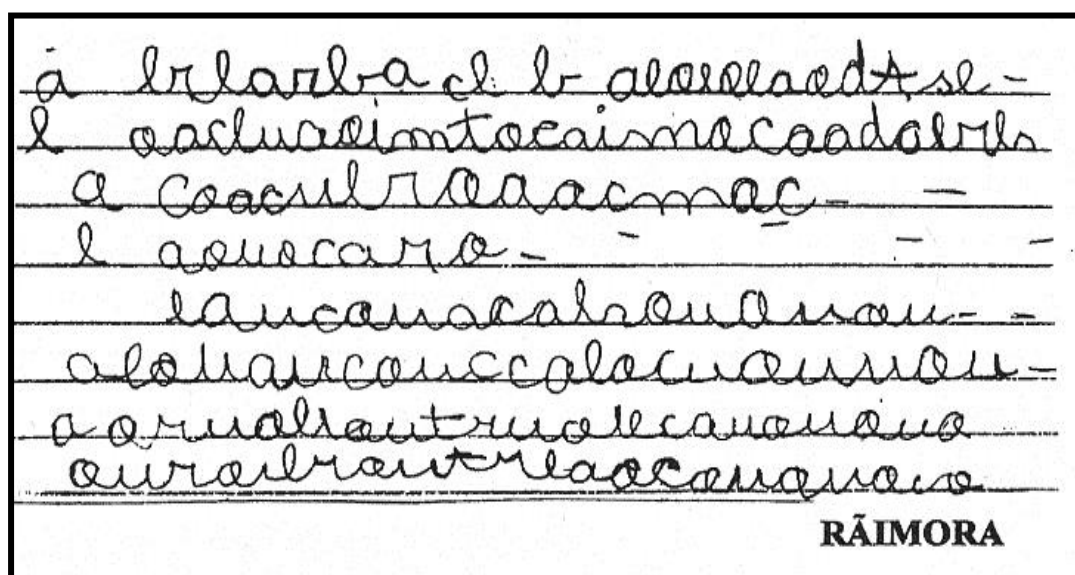


Figura 2. 2 Letras que se articulam de forma variada

Fonte: Borges (2006, p. 134).

¹⁷ Ruth Weir retira de Freud (1905) uma expressão que foi importante para Lier-DeVitto (1998), nas análises dos monólogos de berço, e que deixa sua marca nesta afirmação que faço: “Há sentido no não sentido” -, “há sentido linguístico no não-sentido dos monólogos”, diz Lier-DeVitto, e, acrescento, “nas escritas ilegíveis” de alunos.

¹⁸ Trinta crianças frequentavam a sala de aula. A idade delas variava entre 6 e 9 anos (BORGES, 2006, p. 17).

Era uma vez um bichinho
 Era uma vez um bixilom
 malloma de demíre.
 raide demar bomoé
 os doma de inio
 os dema doi
 os dmo doi
 Ds dosra demoú
 A dma dãos

 Palloma

Figura 2.3 Cadeias presentes em discursos anteriores e que emergem nos posteriores - Fonte: Borges (2006, p. 133).

As estranhas combinações de letras, que formam, também no caso de Palloma, um texto ilegível, deixam aparecer variações decorrentes de substituições em *estruturas paralelísticas*, que Lier-DeVitto (1998) mostrou serem constitutivas dos monólogos (de textos orais). Trata-se, no caso, da dominância do eixo metafórico que se projeta sobre o metonímico - índice da função poética (JAKOBSON, 1960), em que manifestações de linguagem são regidas pelo **princípio da equivalência**: pela reiteração de estruturas, sons, letras. Vejamos um segmento de monólogo de Anthony:

Put on a blanket
 white blanket and
 yellow blanket
 Where's yellow blanket?
 yellow blanket
 yellow *light*
 There is the light

(WEIR, 1962, *apud* LIER-DeVITTO, 1998, p.138)

Lier-DeVitto mostrou que, na repetição estrutural, há variação interna de elementos: quando uma parte se fixa, outras se movimentam produzindo diferenças enunciativas. O mesmo acontece nos monólogos de Camilla:

Num fala no teu nome
 Num fala no meu nome
Num fala midanoni
 fa'a mianomi
 fa'a mi danoni
Num fala no meu nome

(LIER-DeVITTO, 1998, p. 154)

Borges surpreende esse mesmo jogo simbólico na escrita (ver, acima, figura 2.3. - Palloma) – jogo em que, como assinala a autora, “palavras *ganham* ou *perdem* letras”: o texto vem, portanto **cifrado**, enigmático por efeito desse *movimento* *significante* que comanda as possibilidades de escrita num dado ponto da alfabetização. A autora ilumina, ainda, o fato de que esses textos iniciais são constituídos pelas mesmas letras em combinações diferentes (ver figura 3.2 – Rãimora) - aquelas letras que compõem o nome da criança. Observe-se, no primeiro texto apresentado, a presença de letras de “Rãimora Rodrigues de Alcântara”. Nessa escrita, em que predomina o processo metonímico, proliferam, ainda que na imprecisão do gesto, as letras **r, a, l, o, i**:

l r l a r a l ou, no último:
o u r o i l r a u t r l a o c o u (g?) o u o

Zelma Bosco parte daí e aprofunda esse achado em sua tese de 2005, publicada em livro, em 2010: *A errância da letra e do nome próprio na escrita da criança*. A autora reafirma que as letras das primeiras escritas da criança *não são aleatórias* – elas partem do nome próprio, “nome” que a designa sua inscrição simbólica, que a insere na ordem da linguagem. Como afirma Borges (2006), a criança ainda *não lê*, mas reconhece as letras de seu nome e as nota em outras

palavras. Bosco (2010) acrescenta a isso - e por isso -, que: “ler é reconhecer-se no escrito”, é muito mais do que “ler palavras”.

No trabalho de Bosco (2010), o *nome próprio* está, como disse, em destaque. Os materiais analisados pela autora incluem “assinaturas” e textos inteiros compostos por letras do nome da criança. Ela pergunta: “por que a criança elege as letras do nome e não quaisquer outras?” (BOSCO, 2010, p. 97), e responde que na *assinatura*, o sujeito está investido e investe. Daí o sentido especial das letras do nome próprio – que se apresenta como verdadeira **metáfora do significante fundador de um sujeito**, já que ele foi a **nomeação fundadora**. Note-se que o Outro vem ao caso – é dele que vem a nomeação que institui a falta-a-ser constitutiva do sujeito.

Com Allouch (1994) implicará e destacará as categorias:

(a) **tradução** - antecipação do outro;

(b) **transcrição** - disseminação das letras do nome, que põe em relação significantes (composição de série de elementos alfabéticos);

(c) **transliteração** - encontro do escrito com o oral que, por efeito da homofonia, possibilita tomar **um a um** os elementos grafados e realizar outra escrita (BOSCO, 2010, p. 99) (com pequenas modificações sequenciais minhas).

À luz dos conceitos introduzidos, Bosco sustenta a máxima de que: A escrita só é escrita a partir do momento que é *traduzida* pelo outro e *transcrita* pelo sujeito/escritor num movimento de *transliteração*. Desse modo, é preciso considerar que as letras dos primeiros traçados da criança não dependem de uma relação fonêmica: são traços distintivos (que *não* podem ser *transcritos* nem *traduzidos*), mas que se articulam pela via da transliteração. Somente quando houver transcrição fonética entra em jogo a homografia/transliteração que promove a emergência de uma escrita passível de um efeito de sentido/tradução – que tem seus primórdios nos traçados propiciados por letras do nome escrito/transcrito,



Figura 2.4 Mudança de Posição – Fonte: Bosco, (2010, p. 172)

Segundo Bosco, o segmento acima chama atenção, pois a mudança de posição de enquadramento gráfico nos elementos articulados na composição dos ideogramas reverberam no plano semântico, e todos eles são ressignificados na composição ideogramática.

E é como significantes, sem laços prévios com o sentido, que esses elementos colocam-se em relação na cadeia, apontando para algo da ordem do escrito em jogo, que permite tomar cada elemento literalmente. Essa abordagem literal remete à letra como “estrutura essencialmente localizada do significante” (Lacan, 1998: 505), que suporta essa passagem e permite a um significante ecoar no outro. Não se pode pensar que algo homólogo está em jogo também na escrita infantil, o que permite à letra “E”, que se repete no nome Elena -, por exemplo, revelar as letras “F”, “L”, “I”- no plano da combinatória, dentre outras, como mostra o encadeamento abaixo, em que elas se disseminam em toda a realização gráfica? Nessa perspectiva não se pode apontar para o fato de que a letra “F”, bem como as letras “L”, “T” e “I” – no plano combinatória de traçados – reverberam na letra “E”, e esta naquelas, como se um único “harmônico” grafemático regesse a articulação entre elas, e isso possibilita a uma letra ler a outra! (BOSCO, 2010, p. 172)

No segmento abaixo, as letras “B”, “P” e “R” são postas em relação. Elas dão margem a um processo associativo, diz Bosco, que possibilita a emergência dos efeitos de semelhança e dissemelhanças entre elas – há dominância, no caso, do processo metonímico na escrita da criança, em que não se nota presença de homografia (cf. BOSCO, 2010, a partir de ALLOUCH, 1994), que põe em relação metafórica uma letra escrita com outra.

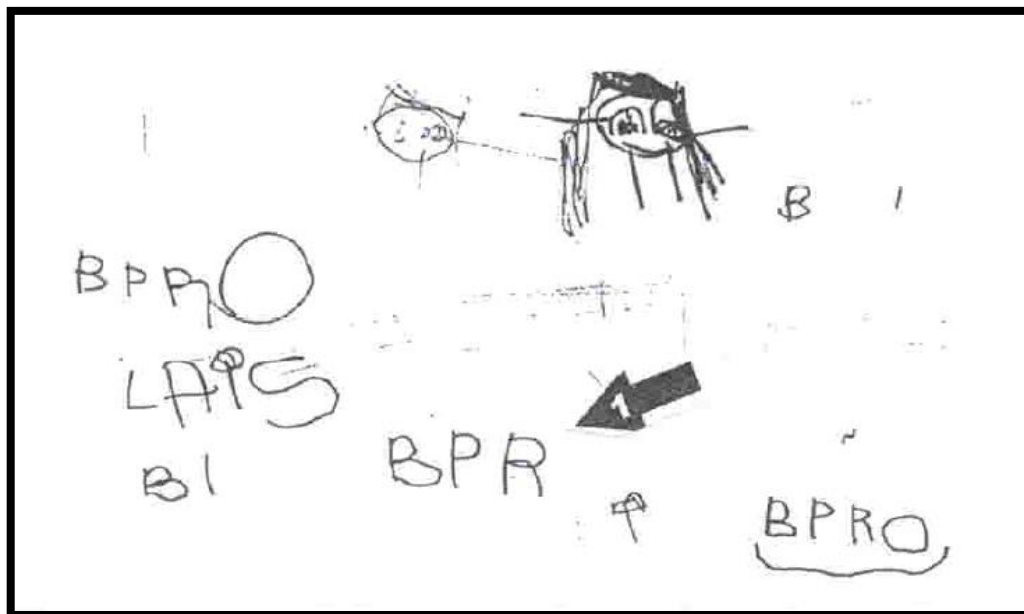


Figura 2.5 Associação entre letras – Fonte: Bosco (2010, p. 173)

A pesquisadora comenta que as letras “B”, “P” e “R” são associadas numa série de correspondências homográficas com as letras do nome da criança (ver quadro acima) – o que a leva a concluir, como Borges, que as associações entre as letras *não são livres*. A partir de Lacan (1998), ela diz que “algo da ordem do escrito sustenta o estabelecimento de relações entre os segmentos grafados (...): é a letra como estrutura essencialmente localizada do significante que vai sustentar esse *pôr em relação* um segmento com outro” (BOSCO, 2010, p. 173).

De fato:

Algo da ordem do escrito – a letra – que está em jogo quando uma criança significa oralmente para outra a maneira de escrever a letra “K”, minúscula e em manuscrito, dizendo: É um ‘ele’ com um “erre” embaixo (Fernanda, 6 anos, em sala de aula da pré-escola). Na escrita manuscrita, “R”, perde o seu valor como tal, e introjeta-se no

fragmento “L”, também esvaziado de valor representativo-figurativo, compondo um novo arranjo que escreve o “K minúsculo. (BOSCO, 2010, p. 173)



Figura 2. 6 Letras em jogo – Fonte: Bosco (2010, p. 173)

Borges (2006) e Bosco (2010) reinterpretem, como vimos, a complexa entrada da criança na escrita, oferecendo uma visada estrutural de sua trajetória; visada, essa, que é muito diferente daquela oferecida pela Psicologia e pela Pedagogia. Esses campos encontram-se aderidos à ideia de desenvolvimento e de internalização. Eles apostam, portanto, na presença inicial de recursos percepto-cognitivos.

Andrade (2003) explora, com acuidade, a subversão introduzida por Freud, mostrando que “o distanciamento de Freud do esquema reflexo – da Biologia – é imediato” (ANDRADE, 2003, p. 91), pois ele introduz uma diferença na extremidade perceptual do arco. Freud afirma: “restam traços em nosso aparelho psíquico das percepções que com ele colidem” (FREUD, 1925 [1924]/1976, p. 574). Andrade enfatiza “colidem”:

Deve-se sublinhar que, falar em “colisão”, é muito diferente de falar em “captação” de estímulos para, a partir deles, produzir respostas adequadas, adaptadas.” Trata-se, aí, de um primeiro assinalamento de que **não é tudo**, que está disponível para os órgãos dos sentidos, entrará no sistema perceptual do aparelho psíquico (...) há filtro em relação aos estímulos” (ANDRADE, 2003, p. 92).

“Há filtro” porque há Outro e há sujeito – *não* há relação direta entre aparato perceptual e mundo exterior. No Interacionismo, há operações linguísticas (processos metafórico e metonímico) e há teoria de sujeito, que decorre de afirmações como a citada, acima. Borges implica o Interacionismo no processo de alfabetização e Bosco, depois, mostra que transcrição/tradução/transliteração são modos de relação do sujeito com a escrita. Note-se que em ambos, erros e

composições inesperadas, inaceitáveis, não barraram a busca do “sentido linguístico e subjetivo” (LIER-DeVITTO, 1998) em textos ilegíveis.

2.2. Sobre tropeços: as rasuras no processo de produção de textos

Eduardo Calil de Oliveira (1995[2004]) dá um passo que interessa de perto a esta tese, também defendida com orientação de Cláudia Lemos. No livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*, ao investigar os processos envolvidos na *produção de texto*, o autor é tocado de perto pelas *rasuras*. Trata-se, no caso, de crianças que “já escrevem” e que podem ser afetadas pelo que escrevem – ou melhor, **elas estranham o que escrevem**. Oliveira aborda os **efeitos do diálogo entre alunos na escrita de um texto escolar**.

Embora, nesta tese, “o diálogo entre alunos” esteja fora de questão já que me ocupo de tarefas “individuais” de redação, as interpretações de rasuras, por Oliveira, têm grande interesse. Além dos efeitos cruzados entre oralidade e escrita, que participaram da textualização, Oliveira detém-se sobre a **rasura**: “tropeços” na trajetória da escrita. Nesta tese, ela é um dos conflitos inevitáveis e principais na relação criança-escrita. **Rasuras são necessárias e constitutivas do processo**, diz o autor: uma afirmação que nos remete a Lajonquière (1992) sobre a incidência do simbólico (processo inconsciente) na aprendizagem – “processo inconsciente”, que a Escola ignora e que, por isso, descarta textos ilegíveis como não-textos.

Oliveira (2004) afirma que as relações entre sujeito e texto produzem posições (leitor, editor, intérprete ou outras), que não são estáticas e que, em seu dinamismo, há sempre lugar para o imprevisível, para o inesperado: erros e rasuras nele se inscrevem. Vejamos:

1ISABEL: "- Todinho! Três todinhos. Um era de chocolate, outro chamava chocolate, um chamava morango e o ter ... chamava creme, tá?! .. Daí. .. como chama? Os ... todinhos ... tá? Os três todinhos. Daí ... eles tavam passiano passiano... eles só conversavam conversavam conversavam e um dia veio uma .. daí a mãe deles não gostava que eles só ficavam conversando, né? porque .. "

2NARA: "- ... era a to-do-na. de ... era de creme, de morango e de

chocolate."

3|SABEL: "- ... era os doces.. (GESTICULANDO E MOSTRANDO NO SEU ROSTO ONDE FICAVAM OS SABORES.) .. uma aqui, uma aqui, uma aqui, tá? Daí, ééééé "

4|NARA: "- ... ela chamava todina ... (TENTANDO INVENTAR UM NOME.) ... chilcoo ... morran ... rreeme ... "

5|SABEL: "- não, fala assim.. ela chamava ... todona com .. todos os ... não! Todos os sabores ... os .. todos os sabores"

6|NARA: "- ... os sabores ... "

7|SABEL: "- ... assim ó ... é ... os três porquinhos ou todos os ... as todas ... as todas saborrrr ... "

8|NARA: "- ... os três ... (RINDO.) não. Os três todinhos ... e a todona ... "

9|SABEL: "- ... e a todona ... "

10|NARA: "-Não E a ... "

11|SABEL: "- ... e a todona de todos os sabores ... "

12|NARA: "- ... sabores .. "

Oliveira (1995, p. 58-9)

Para o autor:

A substituição do verbo "ser" por "chamar" não é sem importância, pois ela parece estar relacionada ao fato de se estar escrevendo uma "história" e, por isso mesmo, fazer parte de um modo de dizer que se impõe ao sujeito (...). O termo "era", ao ser substituído por "chamava", coloca os personagens dentro de um "universo ficcional" apropriado para a escrita de "histórias inventadas". Aqui, já se pode supor certo "efeito de unidade" que se caracteriza pelo retomo do termo "era", através de um processo de interpretação, sobre o sujeito. Este processo de interpretação parece estar mais relacionado ao efeito que "era" produz (...) do que a um "saber" consciente determinando o sentido mais adequado (OLIVEIRA, . 1995, p. 59)

Nessas composições textuais, dois acontecimentos chamaram sua atenção: (1) a caracterização da personagem "mãe" e (2) a tentativa de dar um título à história (como acontecimentos relacionados). Para Oliveira (1995), a articulação entre os elementos textuais e os efeitos de sentidos, que dela emergem, mobilizam o sujeito e determinam os passos seguintes. Assim, a própria estrutura narrativa

aparece, acrescenta o autor, como efeito dessa relação. Interessa dizer que há produção de efeitos de sentido e também de *nonsense* no jogo das palavras. A história que vai sendo tecida fica marcada pelo equívoco. No entanto, mesmo que este efeito produza uma espécie de desordem apreende-se certa unidade/consistência:

O título surge como este elemento aglutinador, unificador. Algo que se materializa produzindo efeito de unidade e funcionando retroativamente como garantia de fechamento e conclusividade (imaginária). Há um movimento de fechamento e abertura indissociáveis que estariam relacionados ao princípio de unidade e dispersão. Ao mesmo tempo em que se abre (dispersão) se procura manter a unidade e a conclusividade. (OLIVEIRA, 2004, p.123-4)

Oliveira pergunta sobre o estatuto das rasuras frente às histórias inventadas por seus sujeitos e lança a questão: (1) “estaria a rasura servindo como trava para a consecução do texto ou, ao contrário, abrindo brechas para o inesperado através das rupturas na textualização?”. O autor destaca a tensão entre o previsível e o imprevisível e afirma que dela decorrem novas relações e efeitos de sentido. Oliveira acrescenta que as marcas deixadas pelas rasuras (mesmo em uma versão final) permanecem envoltas numa penumbra de indeterminação. Para ele, a rasura é sinal que envolve heterogeneidade:

A rasura pode ser explicitada através de suas formas de marcação neste processo discursivo: a) enquanto marca gráfica que será chamada genericamente de “**borrão**”. b) enquanto “**formulação enunciativa**” **que não deixa sua marca no texto**, mas naquilo que se diz sobre as possibilidades de se escrever o texto] (OLIVEIRA, 2004, p. 72) (ênfase minha)

Oliveira faz franca menção ao tipo de coleta que realizou e que envolvia diálogo oral entre duas crianças. O caso clássico de rasura, em que restam marcas de “borrão”, entra em perspectiva a questão de que **o aluno não se reconhece naquilo que acabou de escrever**. Estamos, aqui, claramente no espaço da terceira posição (De LEMOS, 1992), em que há estranhamento da própria escrita e, portanto, escuta:

É exatamente a possibilidade de retroação que caracteriza a escuta do sujeito na terceira posição: há reformulações e correções. Esses

acontecimentos mostram que a criança tem escuta para a cadeia significativa (...). Do ponto de vista do sujeito, a retroação é indício de mudança de posição na estrutura, segundo Cláudia De Lemos, indício da *“emergência de um sujeito em outro intervalo: naquele que se abre entre a instância que fala [escreve] e a instância escuta (...) há reconhecimento, pela criança, de uma discrepância entre o que ela diz [escreve] e o que deve dizer [escrever] mesmo que não chegue à forma correta”* (ANDRADE, 2003, p 97-8).

A rasura tem modos de inscrição: a criança apaga o que escreveu, risca e escreve em cima, corrige o gesto na própria escrita, escreve por cima (mantendo a forma anterior embaixo), e assim por diante – cada um deles afeta o texto de modo diferente, uma vez que cada modalidade de escrita responde por deslocamentos diferentes do sujeito frente ao próprio texto: há momentos de maior ou menor tensão na escrita. A criança fica como que “amarrada às palavras”, diz Oliveira. De fato, por vezes, ela procura eliminar a palavra escrita, como que para “esconder” o que supõe como erro; outras vezes, mais hesitante, mantém o que havia escrito e “aproveita” a palavra para redesenhar suas letras, reforçando parte de seu traçado e alterando outra; a criança pode, ainda, “riscar” a palavra escrita num gesto claro de “recusa” do escrito, mantendo-a, contudo, em oposição à nova forma redigida seja sobre ela, seja acima dela. Na primeira situação, a criança parece ter conquistado maior independência em relação ao escrito - índice de abertura para a língua constituída. No segundo caso, ela não dispensa a palavra escrita e nela se apoia para ensaiar uma reescrita. Embora possa haver dominância de uma forma sobre outra em textos de alunos, essas modalidades de rasura tendem a coexistir, o que parece suspender a ideia de desenvolvimento e dar suporte à hipótese estrutural, aqui assumida¹⁹.

Oliveira (2004) analisa, também, rasuras em rascunhos, antes que a versão final seja decidida e se surpreende: não é infrequente que o rascunho contenha formas “corretas” e o texto passado a limpo, formas “incorretas”. De fato, retroações não são garantias de sucesso, como assinalou De Lemos (2002).

A questão é que o funcionamento da língua na escrita supõe a produção de equívoco, de fissuras e discontinuidades textuais, sempre ou falhas na escuta ocorrem – a relação rascunho-versão final mostram a imprevisibilidade do processo de construção de textos. Rasuras são marcas gráficas que deixam na escrita algo de presença daquilo que se quis ocultar, modificar, apagar. Com sorte, eu diria, na

¹⁹ Convém lembrar que escritores e autores também rasuram de formas diversas. Ver, a esse respeito, Silveira (2007 e outros), que aborda os manuscritos de Saussure.

versão final elas desaparecem e apagam os conflitos vivenciados. Disso resultaria, diz Oliveira, a ilusão de que não houve tensão no processo de textualização, de letramento. Acontece, porém, que *há sempre um traço que indicia que algo excede aquele que escreveu* - a rasura seria índice dessa verdade sobre a relação sujeito-escrita. Frente ao que acabamos apresentar e comentar, alguns pontos podem ser destacados. O rasuramento tem relação com o modo em que a escrita vai sendo tecida, com conflitos produtivos (ou não). Num caso e no outro, sua ocorrência é enigmática, o que indica a relevância de sua investigação. Do ponto de vista teórico, este trabalho (re)visita e (re)coloca em debate a indagação sobre as rasuras no processo de alfabetização. Para encaminhar a discussão, como disse na Introdução, focalizo algumas manifestações de conflitos na relação criança-escrita de alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II, quando as retroações sobre o próprio texto emergem em grande quantidade e diversidade.

CAPITULO III

CLÍNICA DE LINGUAGEM: UM ENCONTRO COM QUESTÕES DA ESCRITA E DA ALFABETIZAÇÃO

A clínica de linguagem tem um compromisso com as particularidades do material, condição para que o investigador se mantenha em posição de ser afetado/interrogado por sua singularidade.

Lier-DeVitto e Andrade (2011, p.1)

3.1 Abrindo a porta da clínica de Linguagem

A Clínica de Linguagem - que se institui sobre as mesmas bases teóricas do Interacionismo (Estruturalismo Europeu e Psicanálise) – abre-se para a reflexão sobre manifestações sintomáticas de escrita, tendo em vista que crianças com os ditos Distúrbios de Leitura e de Escrita chegam aos consultórios. Trata-se de crianças que fracassam na alfabetização e são encaminhadas para a Clínica de Linguagem (Ou outra clínica), menos porque sejam “sintomáticas” e mais porque a Escola encontra nessas crianças seu limite frente à resistência de escritas que ficam paralisadas, que não caminham na direção da linguagem constituída. Nesse âmbito, erros são assumidos como “sinais negativos”, como verdadeiros obstáculos ao bom resultado da escolarização – como barreiras ao letramento, diferentemente da área de Aquisição em que eles são tomados como “sinais positivos”, reflexos de uma posição que aponta para o sucesso do movimento de constituição da linguagem e de estruturação subjetiva.

Essas dificuldades envergonham alunos, estigmatizam e causam sofrimento, mas não são sintomas em sua grande maioria. Basta considerar os índices de fracasso escolar para admitir tal consideração. Se há sintoma, é no sentido figurado porque ele é também da Escola. Embora, esta tese não tenha se proposto a discutir esta questão, pude ancorar minha discussão nesse espaço de reflexão. Se, no Interacionismo em Aquisição da Linguagem (Lemos, 1992 e outros), a autora pode “escutar a resistência na fala de crianças” (LIER-DEVITTO;

CARVALHO, 2008), essa resistência torna-se mais forte frente às paralisações ou fracassos na relação criança-fala/escrita.

3.2 Sobre a Clínica de Linguagem

A partir do reconhecimento desta diferença, Lier-DeVitto (1997) propôs e coordenou um Projeto Integrado (CNPq 522002/-97-8) - que, desde 2000, é Grupo de Pesquisa LAEL-CNPq - de que participaram pesquisadores-fonoaudiólogos, com formação em Linguística²⁰. Considerando que o Interacionismo deveria ser mantido em posição de alteridade, a proposta teórica da Clínica de Linguagem revisitou as noções de **interação; mudança; erro; falante e outro; heterogeneidade e interpretação.**

[...] não se poderia pensar uma *clínica de linguagem* sem que **interação** viesse à tona como problema: em 1994, afirmei que “*não seria qualquer teoria da Linguística com que se poderia dialogar [...] – haveria de ser com uma em que “interação”, “outro” e “erro” fossem proposições problemáticas*” (LIER-DeVITTO, 2005, p.144)

Nesta citação, a autora esclarece a pertinência da aproximação ao Interacionismo como fonte e parceira de um diálogo teórico, que respeite a diferença dos materiais específicos de cada um dos campos e em que noções centrais (mencionadas acima) possam ser cotejadas a partir da clínica. Há restrições, portanto, impostas a este diálogo (LIER-DeVITTO, 2001; LIER-DeVITTO & FONSECA, 2001). A questão tem sido **distinguir** diálogo mãe-criança de diálogo clínico (com crianças ou com afásicos, gagos e/ou com pessoas com demências)²¹. Lier-DeVitto encontrou solo teórico para refletir sobre sintoma que, afirma ela, introduz uma marca na fala que implica o próprio falante e o isola dos outros falantes de uma língua, ou seja:

[uma fala] produz efeito de patologia na escuta do outro e afeta aquele que fala. Da noção de sintoma participam, portanto, o

²⁰ Menção especial deve ser feita a Suzana Carielo da Fonseca, Lúcia Arantes, Lourdes Andrade, Rosana Landi, Luciana Carnevale; Daniela Spina-de-Carvalho, Milena Faria e, depois, Juliana Marcolino Galli e Melissa Catrini.

²¹ Sobre diálogo clínico, ver tese de Tesser (2007), em que a pesquisadora aborda a problemática da transferência e a relaciona ao diálogo clínico, que dá suporte ao sem-sentido da fala de afásicos.

ouvinte, que não deixa passar uma diferença e o falante, que não pode passar a outra coisa. Deste modo, o sintoma na fala “faz sofrer”. (LIER-DeVITTO, 2005, p.145)

Entende-se porque Fachini (2013), acompanhando a autora, diz que sintoma é prisão do sujeito numa falta, falha ou *nonsense*. Definir sintoma deste modo é abordá-lo pela via da relação sujeito-linguagem-outro. Na verdade, outros meios fracassam: projeções de instrumentais descritivos/gramaticais são inadequados ou insuficientes para caracterizar acontecimentos sintomáticos – eles são cegos ao sujeito e insuficientes para diferenciar entre erro e sintoma. Acontece que quando utilizados, são tomados como padrão de normalidade e o sintoma definido com “desvio” da regra. Insisto, porém, que essa definição não abarca a heterogeneidade dos erros. Esta é a maneira mais usual de naturalização do acontecimento patológico. Naturalização porque tal indistinção não chega a interrogar os estudiosos:

Nesse enquadre, é a questão do *saber e não-saber* do falante que ocupa a cena e nenhuma consideração é tecida sobre o sujeito e seu sofrimento – uma questão ética que não deveria ser anulada e que, por ser desconsiderada, transforma material clínico em material factual, “dado”, ou seja, em fala neutra, sem sujeito. (LIER-DeVITTO, 2005 p.146)

Para a autora citada e para Andrade (2004) **sintoma não é homogeneizável na categoria erro** – na área das patologias e clínica de linguagem “os parâmetros acerto/erro ou correto/incorreto não cumprem o papel que deles se espera” (LIER-DeVITTO, 2005, p.147). Não só o erro, como mostrou Carvalho (1995, 2005, 2006 e outros), como também o sintoma – de forma mais contundente porque mais resistente à mudança -, levantam uma indagação sobre o sujeito. Penso que fracassos escolares também. Trabalhos que buscam definir o sintoma pela via da descrição ou que adotam o critério de faixa etária não assumem que ali, na “fala em sofrimento, há sujeito em sofrimento” (FONSECA, 2002). Sem dúvida, nesses casos:

O investigador não é de fato afetado pelo acontecimento sintomático na fala: as falas sintomáticas não chegam a abalar o *que já se supõe saber sobre a linguagem*. Mas se (e quando) elas adquirem o estatuto de enigma, o investigador fica sob esse efeito e questões

podem emergir, entre elas, vem à tona o *corpo falante* perdido nas análises da fala, em que importa o *corpo-orgânico* e/ou o *sujeito epistêmico* (Landi 2000; Fonseca 1995, 2002). As afetações que o sintoma produz no outro e no próprio sujeito porque ignorada fica a dimensão da interação, do outro e da língua, a relação sujeito-língua-outro. (LIER-DeVITTO, 2005 p.147)

Tendo em vista que as patologias de linguagem são, por *excelência*, acontecimentos que favorecem a contestação da hipótese de sujeito epistêmico: nelas assiste-se (1) ao *desconhecimento* do porquê a língua materna aparece sintomaticamente desarranjada e (2) à impossibilidade do falante modifica-la: “o sujeito é ou pode ser afetado por sua fala, mas recursos cognitivos não podem ser mobilizados para mudá-la, reformulá-la na direção desejada” (LIER-DeVITTO, 2005 p.147).

Importa dizer que Lier-DeVitto introduziu, desde 1995, discussões sobre erros considerados patológicos, abrindo espaços para a entrada de pesquisadores da Fonoaudiologia, Psicologia e mais recentemente, para professores inquietos e interessados nos erros na escrita, que indagam a relação aluno-texto. Vejamos como caminharam estes últimos no interior do Grupo de Pesquisa *Aquisição, patologias e Clínica de Linguagem*, que ela e Lúcia Arantes lideram no LAEL-PUCSP, desde 2002.

3.3 Clínica de Linguagem e seus efeitos na reflexão sobre a escrita

As vertentes percepto-cognitivistas sobre a relação criança/escrita fizeram marca sólida no campo da Educação e das Patologias e Clínica de Linguagem. Leite (2000), primeira pesquisadora do acima referido Grupo de Pesquisa do LAEL-PUCSP, a focalizar a relação criança-escrita, encaminha uma reflexão sobre o quadro clínico denominado, na Fonoaudiologia, *Distúrbio de Leitura e Escrita*. Leite (2000) não só apresenta uma revisão crítica da literatura sobre o assunto nessa área, profundamente comprometida com vertentes comportamentalista e cognitivista da Psicologia do Desenvolvimento (piagetiana e vygotskiana), como também aborda aspectos teóricos importantes em sua discussão.

A autora sustenta que os trabalhos ligados à Psicologia aceitam como natural a partição entre aquisição de linguagem oral e aquisição de linguagem

escrita. Essa separação, para ela, merece ser discutida porque ela esconde questões mais amplas que não são tocadas. Não se pergunta “quem é a criança?” e nem “o que é linguagem?”. É com Lemos (1992) que Leite (2000) inicia a discussão, dizendo que a distância entre pesquisas na área de Aquisição de Linguagem e na da Educação assenta-se numa oposição entre o que se assume como “naturalmente aprendido” (fala) ou “formalmente ensinado” (escrita).

De fato, não se ensina a falar – “ensinar a falar” é expressão característica da Fonoaudiologia e remete à instância patológica – um adulto especializado *ensina* à criança só quando ela falhou, fracassou na aquisição da linguagem. A escrita, por sua vez, *deve ser ensinada/aprendida* por meio de uma instrução formal. Ignora-se, portanto, que há crianças que entram na escrita muito antes do processo formal de alfabetização. (LEMOS, 1992b, p. 2)

Fonoaudiologia e Educação caminham aí de mãos dadas. Leite diz que essa identidade/identificação remete à ausência de uma teorização sobre o *sintoma*, o que cria embaraços na discriminação entre *ensinar* e *clínica* – assunto que foi bastante aprofundado por Carnevale (2000, 2008) e, depois, por Baptista (2013). Para Leite (2000), tal indistinção é nociva para a Fonoaudiologia, que não se interroga a respeito da natureza dos saberes que uma clínica supõe; quando a clínica adota a via da correção/extinção de erros de leitura/escrita, nada a diferenciaria de práticas do ensino escolar?”. Vê-se, como mencionado, que a autora coloca questões bastante contundentes.

Para Leite, a Fonoaudiologia entende que distúrbios de leitura e escrita são problemas de aprendizagem decorrentes, portanto, de perturbações motoras, perceptuais ou cognitivas. Para a autora, diferentemente, os *distúrbios de leitura e escrita* são enigmas decorrentes de uma relação problemática entre aluno e escrita. Eu acrescentaria que fracassos escolares suspendem, também, o suposto-saber do professor, que encaminha a criança para a clínica. Sendo assim, os desarranjos textuais de crianças encapsulam também o professor. Fracassos envolvendo crianças reconhecidas como “normais” podem cronificar e criar confusões entre sintoma e embaraços, de crianças, na escrita. Quando há “distúrbio”, segundo Leite (2000), há interrupção do processo. Pode-se fazer uma observação sobre esse ponto:

nem sempre uma interrupção de processo é manifestação de patologia – o sujeito pode simplesmente se frustrar e desistir, depois que já desistiram dele (como não é infrequente acontecer na esfera da escola pública). (PIRES, 2011, p. 65)

Depois de Leite (2000), outros pesquisadores do GP *Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*, enfrentaram materiais de crianças, sem indicação de “problemas cognitivos”, que estão em processo de alfabetização e que “sucumbem” Lemos, (2002) nessa caminhada: interrompem o processo de escolarização: são rotulados como *iletrados* ou *analfabetos funcionais* no ambiente mesmo da escola (ver PIRES, 2011) ou, pior, caem na esfera da patologia.

Guadagnoli, (2007), estuda, no âmbito da clínica de linguagem e afetada pela discussão de Bosco (2006[2010]), a presença das letras do *nome próprio* na escrita de afásicos aborda o vaivém desconcertante da *textualização* desses sujeitos e a tensão que se manifesta nas *rasuras*. Ela introduz um segmento de sessão em que o paciente compareceu sozinho e que “*respondia e com fala e com escrita*”. Sua escrita era composta basicamente por número Em uma reunião, ele surpreende: diz algo diferente de suas estereotipias. A terapeuta constata:

[...] que **repetir a minha fala** era uma forma de bloquear irrupção insistente e indesejada das mesmas palavras. Propus que lêssemos: eu lia com e para ele pequenos textos e ele procurava repetir (...) eu visava a possibilidade dele poder “escutar-se numa fala outra” e de assumir a posição de falante/leitor. Bem, Josué escolhia os textos fazia cópias (com diferença) e era capaz de, na sessão seguinte dizer onde havíamos parado – **ele lia, portanto**. Também, sua **leitura em voz alta**, em repetição à minha, vinha com trocas e distorções fonêmicas, mas era inteligível. Nessa leitura/ repetição notei, também, que em alguns raríssimos momentos, Josué se **antecipava ao texto** e palavras (daquele texto ou de outro) surgiam. (GUADAGNOLI, 2007, p.83 - 84)

Como assinalado por Guadagnoli, os erros em copias não eram reconhecidos e só passaram a ser notados depois de seus assinalamentos para a diferença entre o texto de base e o seu. Rasuras começaram a emergir, mesmo que elas não chegassem a corresponder às palavras do texto. Sua fala mantinha-se esclerosada, mas nem tanto. Quanto solicitado escrever seu nome.

(1) Josué (em minúsculas),

(2) JOSUÉ (em maiúsculas),

- (3) Josué (com acento),
- (4) Josiué Car Xaves,
- (5) Josué Carlos - Carlos Xaves,
- (6) JO,
- (7) JO53 (com letras e números)

(GUADAGNOLI, 2007, p. 84)

A autora chama a atenção para as estranhas composições com maiúsculas e minúsculas, nome e sobrenome, letras e números indicativas da mobilidade da matéria gráfica para ele – mobilidade, esta, introduzida como efeito do início das rasuras.

Lier-DeVitto e Andrade (2008), na lida com escritas de crianças na clínica, retomam de Borges (2006), uma questão teórica essencial. As autoras sustentam a afirmação de que escrita não é representação da fala - uma ideia que está impregnada no tratamento de crianças com problemas de leitura e escrita. As autoras abordam a questão a partir do problema da “unidade linguística” (SAUSSURE, 1916), tema que foi ampla e profundamente discutido por Andrade (2003). Elas propõem uma abordagem dos erros na escrita que implica a incidência do funcionamento da língua. Em “Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças”, elas anunciam que o artigo é propositivo no sentido de que: “Não é nosso objetivo (...) desenvolver críticas extensas ou exaustivas às outras visões [psicológicas] (...) Ao contrário disso, destacamos um ponto nuclear: *há indeterminação na escrita de crianças*” (LIER-DeVITTO & ANDRADE, 2008, p. 55). O instrumento implicado nas interpretações é o *jogo significante*, que obriga que se reconheça o fato de que “unidades são efeitos de relações” (SAUSSURE, 2006), isto é, unidades não são elementos “em si”, como suposto no “acordo percepção-cognição” (LIER-DeVITTO & ANDRADE, 2008, p. 56), que é clássico no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita: “unidades são relacionadas a realidades psicológicas” (idem, ibidem) ou a entidades do mundo externo. Para as autoras: “as entidades concretas da língua não se apresentam por si mesmas à nossa observação” (...) são delimitadas “pelo aspecto do valor” (SAUSSURE, 1916, p. 127-8). “Em si” as palavras não são unidades, há indeterminação.

As autoras mostram que uma leitura de som a som e uma escrita de letra a letra (decodificação-decodificação) não promovem o acesso ao sentido, não *afetam a escuta da criança*, que não *estranha* o que lê/escreve. A leitura/escrita, caminham aos solavancos. Na sequência, comentam um acontecimento clínico: um menino, cuja relação com a leitura/escrita apresentava as características acima, é “provocado” pela terapeuta que, num texto escrito, introduz a palavra “aeroporto”. O menino se surpreende, hesita, olha para ela e inicia a leitura da palavra. Ele diz: **ar / aéreo / aro / a - r-ra** e pede ajuda para continuar. A terapeuta diz: “*Não sabe? Chuta*”. Ele responde com uma pergunta: “**Pode ser *saguão?***” – vê-se a *jogada significativa*: um significante convoca outro e outro, indicando que houve leitura e *mudança subjetiva* frente ao escrito (LIER-DeVITTO & ANDRADE, 2008, p. 62). De fato, **aeroporto/ ar / aro / aéreo / saguão** fazem rede.

Arantes e Fonseca (2008), no artigo “Efeitos da escrita na clínica de linguagem”, discutem os acontecimentos clínicos motivados pela introdução da escrita como **dispositivo clínico no atendimento de crianças e adultos** com falas/escutas sintomáticas. Elas partem do “mal-estar” do sujeito em sua fala/escrita para mostra que, no diálogo clínico, há entrecruzamentos entre as modalidades de linguagem, ou seja, afetações recíprocas entre falas; falas e gestos; escritas e falas; leituras e escrita; leituras e falas.

A escrita do Sr. Mário estava reduzida à sua assinatura. Nada mais ele registrava no papel: nem letras, nem pedaços de palavras... embora estivesse preservado o movimento de preensão do lápis e o gesto da escrita. A realização da cópia era também, para ele, tarefa extremamente difícil. Quanto à leitura, ela não podia se realizar oralmente, mas quando silenciosa, manifestava-se através de fragmentos de fala que do texto retornavam. Uma possibilidade que imbricava fala e escrita e que, portanto, deveria ser clinicamente explorada. (FONSECA & ARANTES, 2008, p. 23).

A fonoaudióloga do caso decidiu, frente a isso, introduzir sistematicamente nas sessões de terapia textos para serem lidos e (re)escritos, mesmo frente à forte resistência do paciente. O resultado foi o seguinte:

Com o texto à nossa frente, eu lia passando o dedo sob as linhas e pedia a ele para me acompanhar. Surpreendentemente, algumas vezes, ele me interrompia, pronunciando a palavra seguinte (ainda não lida): índice de que o *Sr. Mario lia*. Eu repetia a palavra e

continuava a leitura. Propus a ele que eu lia uma palavra e ele a outra de uma crônica a respeito da viagem de um casal para a casa da praia. No meio do caminho, eles se deram conta de que haviam esquecido a chave da casa e retornaram a São Paulo. Quando entraram no apartamento, a empregada dava uma festa: "*acontece toda a hora*", disse o Sr. Mário. Continuamos a leitura em que aparece, na sequência, uma fala da empregada: "*take it easy... junte-se a nós*". Nesse ponto, o Sr. Mário ri. Continuamos: o casal participa da festa – o paciente reage: "*que é isso?!*". Prosseguimos com a crônica, que termina com a decisão do casal de, no dia seguinte, dispensar a empregada. Encerrada essa leitura a dois, ele volta-se para mim e diz: "*tá certo, é isso mesmo!*". (FONSECA & ARANTES, 2008, p. 23-24)

As autoras chamam a atenção para o fato de que o Sr. Mario "lia" e "entendia". Pediu-se, então, que ele procurasse copiar, em casa, textos que lhe interessassem.

O que eu esperava é que a "imersão em textos" (MOTA, 1995) impulsionasse a sua escrita paralisada. Nas sessões, *líamos o que ele trazia* e, aos poucos, ele lia e podia falar a partir deles (...). **Mudanças ocorreram em função desse jogo entre ler/falar/escrever: restabelecimento de uma relação ao texto escrito que afetou a leitura e a escrita.** (FONSECA & ARANTES, 2008, p. 24) (ênfase minha).

Fonseca e Arantes (2009) sustentam que leitura e escrita respondem por transformações na fala e/ou na escrita e/ou na leitura dos pacientes.

A relação surdo-escrita foi explorada por Bizio (2008) e Zajac (2011). O primeiro pesquisador, busca no Interacionismo e na Clínica de Linguagem a possibilidade de refletir sobre as dificuldades apresentadas por surdos, na escrita, como efeitos possíveis do funcionamento da língua e não apenas como déficit, como ocorre no âmbito da Educação de Surdos – por aí, se perpetua a ideia de que a falta/falha está no aluno. Bizio discute concepções de escrita para tratar da problemática relação do surdo-escrita. Vejamos o que ele diz:

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de garantir a aprendizagem de leitura e escrita ao surdo implica, a meu ver, a necessidade de (...) Considero importante assinalar, entretanto, que **a questão da escrita envolve muito mais do que uma reflexão sobre as metodologias utilizadas e isso vale para surdos e ouvintes.** O problema do surdo ganha, sem dúvida, contorno singular, que merece uma reflexão particular sobre "o que é o surdo", mas

especialmente, para um professor, sobre “o que é escrita e como é possível penetrar nesse universo”. (BIZIO, 2008, p.28)

Ele mostra que numa **abordagem bilíngue**, o surdo deve adquirir, como língua materna, a Língua de Sinais, assumida como sua “língua natural” dada a privação sensorial do surdo. Já, a língua oficial de seu país (no caso o português), na modalidade escrita (ou ora), é considerada sua segunda língua, e “deve ser adquirida de forma artificial, isto é, via de aprendizagem” (BIZIO, 2008, p.42). Métodos educativos apoiam-se, portanto, em noções de ensino/aprendizagem afinadas com as teses da Psicologia. Desloca-se, portanto, diz ele, “uma questão de ordem linguística – a aquisição da escrita – para uma questão de ordem pedagógica” (BIZIO, 2008, p.75) e, por aí, métodos são entendidos como a saída e a garantia do sucesso da aprendizagem da leitura e escrita pelo surdo. Com isso, a teorização sobre questões relacionadas à linguagem e ao sujeito tem menor importância. A perspectiva pedagógica costuma reter um método oralista – nela a escrita é **código de representação gráfica da língua oral**. Trabalha-se na linha de que há transparência, isto é, admite-se implicitamente que há naturalidade de um suposto contínuo da linguagem escrita em relação à oralidade, pontua o autor: Em outras palavras, a hipótese é a de que a escrita é um sistema de segunda ordem.

Também, acrescenta o autor, “mesmo quando perspectivas divergentes são discutidas e a aprendizagem é substituída por uma noção vaga de interação, tomada como determinante da relação surdo com a escrita, como se vê nos trabalhos mais atuais, a interação é definida empiricamente” (BIZIO, 2008, p.89). Desse modo, “atribui-se ao educador a árdua tarefa de fazer com que a criança possa penetrar no universo escrito sem que ele seja instrumentalizado por uma reflexão teórica acerca de complexa relação do surdo com a escrita de uma língua, que ele desconhece” (Bizio, 2008, p.89). Não há dúvida de que para o surdo, como para qualquer humano, entrar na escrita é uma conquista. O surdo encontra ali um trânsito possível entre ele e um falante de português (por exemplo), além de uma inserção na cultura: “a criança [encontra um modo de] se dizer, trata-se de outro modo de produção do sujeito na cadeia significante. (BIZIO, 2008, p.95) Bizio aponta para a grande complexidade da escrita que resulta desse encontro do surdo com a escrita do português. A Língua de Sinais é gestual e não tem escrita, o português é falado e tem escrita. Assim a particularidade da escrita, que decorre

desse encontro, “pede um olhar que não apague sua especificidade” (BIZIO, 2008, p.96). O autor faz, ainda, uma discussão importante sobre os termos “primeira língua”, “língua materna”, “língua natural”, “segunda língua” e “língua estrangeira”.

Zajac (2011) reflete sobre a estruturação do surdo como sujeito. A autora parte da extrema dificuldade de se conceber a incidência da fala constitutiva de uma língua numa criança que não ouve/escuta a fala da mãe (ou da “massa falante” ao seu redor). Zajac (2011) faz valer os efeitos do Interacionismo e da Psicanálise nessa discussão. A autora também se detém na escrita de surdos e afirma que a Escola tem abordado as dificuldades de escrita do surdo “como resultado de problemas metodológicos ou da falta de fluência dos professores na Libras [Língua Brasileira de Sinais]” (ZAJAC, 2011, p.14), Em sintonia com Bizio, acima introduzido, ela diz que:

Assim, diferente de outras áreas como Psicologia e Psicanálise, a Educação entende o controle de metodologia como parte fundamental para atingir seus resultados. A meu ver, decorre daí a importância das pesquisas que focalizam educação de surdos tematizarem a questão do método, como pretendia fazer neste trabalho, já que visava criar uma metodologia para o ensino da língua portuguesa escrita pelos surdos. (ZAJAC, 2011, p. 15)

Zajac volta o olhar para o mistério da relação surdo-escrita, para o modo de presença da língua na escrita do surdo e procura oferecer uma leitura diferente das tradicionais que: “não poderiam explicar alguns fenômenos da escrita desses alunos, porque nelas o sujeito [fica] à margem” (ZAJAC, 2011, p. 16). E procura, com base no Interacionismo, oferecer uma leitura diferente, que a leva a concluir que: “não há uma **escrita de surdos**, e, sim, **o surdo na escrita**”. (ZAJAC, 2011, p. 19).

No âmbito escolar, temos que:

A escrita é vista apenas sob o ponto de vista de “tarefa escolar”, não existindo a preocupação em tornar a escrita prazerosa ou, ao menos, funcional no momento em que é apresentada a criança. Até o presente, muitas escolas especiais priorizam o desenvolvimento da fala e estimulação da audição, como se isso fosse possível e um pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita (ZAJAC, 2011, p. 68)

Para a autora, na relação do surdo com a escrita, é bom considerar que a criança que chega na escola passou por situações complicadas: “diagnóstico de surdez, a busca de alternativas de tratamento e, especialmente, o modo de enlaçamento entre os pais e cada criança” (ZAJAC, 2011, p. 78). Este seria um passo inicial e necessário no encontro com crianças surdas para que a escrita não viesse como pura técnica, mas como lugar em que o sujeito pode emergir.

De fato, a força da teorização do Interacionismo, o privilégio atribuído ao erro, abriram a porta para novas considerações sobre “crianças difíceis” e sobre o sintoma. Mais recentemente, também para a relação aprendiz-escrita na Escola. A resposta que se dá para a questão “quem é o aprendiz?” não poderia ser outra, senão uma já discutida acima: ele é *sujeito cindido*, que não tem unidade e que oscila entre o imaginário de vir-a-ser sujeito de um conhecimento cultural e socialmente construído (sujeito bem adaptado) e sujeito desejante (que resiste à adaptação). De Lemos (2002), como vimos, aponta para a impropriedade das tentativas de descrição categorial de falas de crianças que miram numa só direção: o da unificação cognitiva idealizada que aponta para o ideal adaptativo. A autora sustenta, diferentemente, que *há uso sem conhecimento* – o que não é absolutamente estranho para a área da aquisição/alfabetização da escrita: basta não ignorar os textos escolares ilegíveis de alunos e tratá-los como não-textos. A criança escreve textos nem sempre *bem adaptados*: “pontos de angústia”, diria Lemos, pontos de “sofrimento e de impasse (...) sinal de alarme diante do desejo do Outro” (LEMOS, 2007, p.117). (FREUD, 1926, [1925], 1976) situa a angústia num “entre dois”, lembra ela, em zonas de risco: de impasse, portanto. Interessa ler o que ela diz sobre seu próprio trabalho, que ele não considerou o “conflito” implicado na “captura” da criança pela linguagem:

Conflito a esperar do embate entre heterogêneos – corpo e linguagem, corpolinguagem – e da posição da criança como objeto do desejo do Outro materno, indicador da falta e portador de enigma: “o que ela quer de mim?”. (LEMOS, 2007, p. 122).

Desse reconhecimento parte um novo dizer sobre o erro que, “estando aquém ou além da língua constituída” aponta tanto para “a *errância do significante*, quanto para *uma falha* que escapa à captura” (idem, ibidem). Não é por essa via que erros são explicados na literatura tradicionalmente cognitivista da Aquisição ou

da Educação. Ali, “curiosamente”, diz Lemos, erros podem indicar tanto *falta de saber* no aprendiz, quanto de *saber sobre* a linguagem (criança sabe a regra, mas a aplica mal). Para ela, a interpretação do erro, desde a assunção da noção de “captura”²², exige que ela seja “menos asséptica”. **Erros são momentos de impasse**, segundo a autora, que implicam “movimentos singulares de resistência (...) na dialética da alienação ao Outro” (LEMOS, 2007, p. 123). Erros, nessa dialética, mostram que há conflito no distanciamento do outro, há angústia na separação. Lemos esclarece: a criança resiste ao outro e sente o desamparo.

No caso de textos escolares, **quando o aluno é afetado pelo desarranjo na própria escrita, ele retorna para o escrito e, não raro, sofre na tentativa de superar esse conflito: encruzilhada!** Esses movimentos de retroação são representantes desse movimento – são *pontos de angústia*, de passagem, na relação da criança com a escrita. Considero que por mais enigmáticas que escritas possam ser, elas se oferecem à decifração, ainda que entendidas como muito graves, como quando o aluno não consegue articular letras e formar palavras; quando há cristalização de erros de grafia e impressão de rabiscos sobre os textos. Assumir que a questão poderia ser reduzida a “uma defasagem”, a um atraso superável, levou-me a buscar alternativas metodológicas, nunca bem sucedidas, e auxílios de colegas envolvidos com a alfabetização (PIRES, 2011). Foram e são os textos tortuosos e mal traçados por “crianças normais”, que me levam a persistir na direção assumida em 2011 – eles são representantes de momentos de impasse, que deveriam convocar educadores e pesquisadores.

3.4 Desdobramentos para dificuldades do campo educacional

Santos (2008) foi a primeira professora de Ensino Fundamental a se aproximar do Grupo e Pesquisa *Aquisição, patologias e clínica e linguagem* do LAEL-PUCSP. Sua questão não era muito diferente da minha, já que ela buscava “melhor entendimento do que acontece com crianças que percorrem o ciclo fundamental sem chegarem a uma escrita legível” (SANTOS, 2008, p. 16). Em sua

²² O termo *captura* vem de Lacan (1998), diz Lemos, e tem, no trabalho da autora, “a função de abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua que, em sua *anterioridade lógica relativamente ao sujeito*, o precede e coloca a língua como “causa de haver sujeito” (LEMOS, 2002, p. 55).

dissertação, ela discute com acuidade a dificuldade envolvida nos primeiros passos de um sujeito na escrita. Ela volta-se para situações em que essa dificuldade se cristaliza, tornando mais árduo o caminho de alguns alunos. Os materiais analisados foram provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo): textos ilegíveis e fora do sentido. A autora implica, de forma inaugural na leitura de escritas de alunos, no grupo de pesquisa mencionado, a hipótese do inconsciente introduzida por Freud (1900); o que a afasta da Psicologia e dos aportes tradicionais da Educação (comportamentalistas e construtivistas).

Santos recorre a Lajonquière (1992) para quem a insistência no erro é uma *inibição do mecanismo inteligente*, no sentido freudiano do termo (FREUD, 1925)²³, (SANTOS, 2008, p. 16). Fato é que um sujeito em processo de aprendizagem que não se comporta de acordo com o esperado não responde a métodos, sustenta Lajonquière, (1992): a saída teórica é admitir que o erro é efeito de *um saber inconsciente*, sempre operante no processo de aprendizagem e de construção de conhecimento. Propostas cognitivas não podem explicar por que o sujeito se orienta para o fracasso e se angústia com ele.

Essa orientação para o fracasso foi interrogante para Santos porque, os erros se cristalizam e expõem os embaraços de um sujeito no processo de entrada na escrita. Esses “pontos de angústia” podem emperrar o processo de letramento e levantam, por isso, a pergunta: “quem é o aprendiz?”.

Tais considerações interessam a um professor porque é preciso admitir que o erro não tem sido teorizado, mas visto como mero desvio adaptativo, como falha que deve ser reparada/corrigida para que o aprendiz prossiga e cumpra o ideal social. Como mostra a experiência, porém, não tem sido simples enfrentar o fracasso escolar, os problemas de crianças no processo de alfabetização. Como vimos, pode haver *resistência de um saber inconsciente* no processo de construção de conhecimento. (SANTOS, 2008, p.18)

Para Santos, os conflitos estão relacionados à aprendizagem “uma vez que o organismo esteja saudável do ponto de vista orgânico e cognitivo” (SANTOS, 2008, p. 15). As discussões sobre esta temática giram, assim, em torno dos métodos

²³ Sucintamente, trata-se de conceito relacionado ao estudo das funções do ego, cujo objetivo é desvelar formas de perturbação em diferentes esferas dessas funções. Inibição, portanto, é termo associado à restrição da ação, que tem a ver com funções do Eu. São várias as manifestações – entre elas, por exemplo, está a diminuição de investimento no trabalho/estudo. A pessoa torna-se menos capaz de realizar uma atividade.

de ensino ou de critérios de avaliação, encobrindo a complexa relação sujeito-escrita. Santos (2008), pesquisadora que, como eu, foi interrogada por questões decorrentes do que, no campo da Educação, seriam relativas ao “fracasso escolar” e tomou a mesma direção teórica assumida neste trabalho. A autora focalizou materiais escritos por alunos do Ensino Fundamental que indicavam situação de na relação aprendiz/escrita. Esses textos não se transformavam na direção esperada, apontando para um desarranjo entre série escolar/ idade/ e vivências com a escrita. A autora utiliza, na verdade, o termo “descompasso” (e não atraso em relação a um padrão esperado) com o objetivo de sublinhar que o movimento na direção da escrita constituída não se dá de forma progressiva, mas envolve idas e vindas, vaivens, tropeços e mesmo desistências.

Esses problemas emanam do campo da Educação e remetem à posição do professor frente a escritas que se distanciam demais daquela que pode ser lida²⁴: Ele se desinteressa e desiste do texto (e do aluno). Santos sustenta a necessidade de a Escola acolher esses textos tão estranhos, enigmáticos, que resistem à “escrita padrão”. Para isso, diz ela, *a posição do professor deve ser outra*, isto é, seu apoio na polaridade acerto x erro deve ser interrogada. Segundo a pesquisadora, é preciso admitir que não se tem controle estrito sobre a escrita: há sempre a possibilidade do estabelecimento de relações singulares (e problemáticas) entre a criança e a escrita. Santos é tocada por textos de crianças que, para a Escola, deveriam estar alfabetizadas, mas que “não se estruturam”. Sua posição é clara e afinada com Borges (2006): mesmo que não possam ser lidos, esses textos difíceis *são escritas* – têm semblante de escrita e foram redigidos por alguém. **Santos deixa-se tocar pelo Interacionismo e, portanto, também, pela Psicanálise.** Ambos os espaços teóricos dão especial importância ao erro. É com Lajonquière (1992) que ela caminha para falar da Educação, assinalando que a Pedagogia prende-se demais a questões ligadas ao “método”, *afasta-se da criança* (de seu drama com a escrita). Lajonquière (op. cit.) mostra, desde a Psicanálise, que conflitos e erros são *expressões de singularidade* e não devem ficar à margem da reflexão sobre os problemas de aprendizagem. Acredita-se, portanto, como disse Santos, que

²⁴ Santos, 2008, afirma se incomodar e a perplexidade experimentada, a cada dia, frente as produções escritas tão distantes do esperado, foi a fonte do desejo de investigar mais a fundo o tema em sua dissertação de mestrado para ela os textos são mesmo surpreendentes e muito frequentemente descartados porque eles *não podem ser lidos*.

“insucesso na aprendizagem estaria estritamente ligada a um estímulo ineficaz” (SANTOS, 2008).

Mudam-se programações, alteram-se estímulos, mas o “fracasso escolar” persiste e se aprofunda – fato que inquieta e justifica tentativas, como a realizada por Borges (2006); Bosco (2010), Oliveira (2004), Andrade (2003) e outros, de caminhar em outra direção teórica para refletir sobre situações escolares de problemas na relação criança/escrita. A questão nuclear e pouco levantada é: “o que é escrita para a criança?”. O encontro com o erro, afirma Santos, mostra que há sujeito – mas qual sujeito? Como vimos antes, trata-se de um saber inconsciente incide e perturba o imaginário de um processo de adaptação idealizado. Propostas cognitivas, afirma Lajonquière (1992), não explicam *o que orienta o sujeito* que se fixa em erros sistemáticos. A hipótese defendida é a de que os problemas de crianças no processo de alfabetização podem estar ligados à “resistência de um saber inconsciente no processo de construção de conhecimento” (LAJONQUIÈRE, 1992, *apud* SANTOS, 2008).

O campo educacional tem sido norteado pela concepção de aprendiz que é *próprio da psicologia*, em que a relação sujeito/escrita não foge ao viés da aprendizagem como um processo de apropriação cognitiva, pela criança, da técnica da escrita (letras e encadeamentos) e da ampliação de conteúdos e usos culturais e sociais²⁵. A Escola argumenta que os tropeços e fracassos escolares são: (1) que se o organismo está em ordem “saudável” do ponto de vista orgânico e cognitivo, o problema é de aprendizagem, (2) se o organismo está prejudicado, atribui-se a isso o fato de não haver superação dos erros²⁶. Percebe-se que no campo educacional muitas crianças percorrem a etapa do ensino fundamental I e II com tropeços na escrita - mistérios são marginalizados.

Também eu, ao dirigir meu olhar e inquietação para os tropeços e fracassos escolares, entendo que eles são extremamente relevantes por mostrarem que algo apresenta resistência aos métodos escolares. Como indica Lajonquière, neles aparece o *sujeito* – “não o sujeito do conhecimento, que a Ciência, a Filosofia

²⁵ Na minha dissertação de mestrado realizei leitura em torno do drama analfabetismo e, conforme ele vai sendo superado. Métodos são idealizados e implementados de forma a favorecer a *incorporação da leitura e escrita na vida das pessoas* para que leiam jornais, livros e revistas e possam se envolver em muitas outras atividades humanas.

²⁶ São apontamentos levantados na dissertação de mestrado de Regiane Vieira dos Santos e retomados em minha dissertação de mestrado.

e a Psicologia, mas aquele que se manifesta de forma ruidosa: erros e tropeços fazem aparecer um aprendiz que não se comporta como esperado (...) que não cede aos métodos” (LAJONQUIÈRE, 1992, *apud* SANTOS, 2008, p. 16).

Pires (2011) discute questões suscitadas pelo encontro de alunos com textos (alunos entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental II). Suas escritas eram *ilegíveis*, apesar de terem “semblante de escrita” (BORGES, 2006). Entretanto, o que a perturbava era o fato delas terem sido redigidas por crianças entre as idades de 11 e 15 anos – e não por iniciantes. A pesquisadora encontrou nas redações de alunos letras do português, mas em articulações insólitas e inesperadas - articulações que formavam pseudo-palavras. Consequentemente, textos compostos por pseudo-palavras constituíam pseudo-narrativas, já que eram impossíveis de serem lidas - seja por quem as escreveu, seja por leitores da língua portuguesa.

Pires, assinalou que o **efeito de não-saber** que esses textos produzem no professor migra para o aluno. Esse deslocamento nefasto, diz ela, é apreensível no fato desses textos serem ignorados pelo professor, a partir da fórmula: “quem não sabe escrever ou ler é o aluno”. A autora conclui que o “não saber” - que fica do lado do leitor/ professor - é movido para a esfera do aluno: é ele que “não sabe nada sobre a escrita”. Resumidamente: as escritas ilegíveis desses alunos *não são* consideradas “textos”, como já havia afirmado Borges (2006). Entretanto, diz Pires, “jogar fora” essas manifestações intrigantes significa “voltar-as-costas” para ocorrências enigmáticas, mas que pareciam importantes - ou mesmo decisivas – no processo de alfabetização. De fato, as chamadas “defasagens de aprendizagem” podem ser gravíssimas:

- (1) o aluno pode não conseguir formar palavras;
- (2) erros cristalizados aparecem, no texto, ao lado de rabiscos e desenhos;
- (3) há alunos que não ultrapassam a condição de meros copistas;
- (4) há outros que permanecem sem a menor possibilidade de reproduzir o texto que têm à sua frente e, ainda;
- (5) há alunos que não adquirem qualquer habilidade de leitura, que não acedem a uma posição de leitor. (COSTA, 2012)

Encobrir tal diversidade sob o nome “defasagem de aprendizagem”, acrescenta a autora, é rotular e “rotular” é anular a complexidade da relação criança-escrita e a perturbadora heterogeneidade de suas manifestações. Ora, a fixação de um sujeito numa posição que impede seu acesso à escrita tem nome: “analfabetismo funcional”: um nome que não esconde seu sentido, já que remete a “escritas que não têm função”, ou melhor, “escritas que não servem para muita coisa”. Quem as redige é “analfabeto funcional” – uma pessoa que “não sabe o que fazer com letras e com textos”. Dito em outras palavras: são pessoas que não acedem à leitura e à escrita garantiria sua inserção na sociedade e na cultura.

Pires informa que em países pobres, como os da América Latina, a entrada e a permanência de crianças na Escola não é garantia de acesso maciço às práticas de leitura e escrita. No Brasil, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) indica que *analfabetos funcionais* são pessoas que não transitam na escrita após terem completado o período escolar. Em 2009, entre os alunos que cursavam o Ensino Fundamental II:

(1) apenas 17% foram considerados alfabetizados.

(2) 24%, daqueles que completaram o 9º ano do Ensino Fundamental, permanecia em nível de letramento bastante rudimentar.

(3) entre os alunos que completaram o Ensino Médio, apenas 41% atingiu o nível satisfatório de alfabetização.

Talvez por isso é que se considere que há “analfabetismo funcional” após a idade de 15 anos, quando persistem problemas sérios de leitura e escrita.

“Analfabetismo funcional” é um rótulo e, como tal, igualmente, *um modo de encerrar a questão* dos bastante divulgados “fracassos escolares”²⁷. Pires conclui que: “analfabetismo Funcional” *rotula um fracasso e abandona uma explicação*. Mais grave é que nessa rotulação há uma incontornável “desistência do sujeito” – o que é gravíssimo no caso de um professor.

No espaço teórico em que este trabalho se movimentou, as estranhas manifestações gráficas dos alunos, ainda que ilegíveis, **são escritas** - ou melhor,

²⁷ Programas avaliativos de Serviços Educacionais ganharam espaço e fôlego no Brasil. Dados estatísticos indicam o baixo rendimento dos estudantes em séries finais do Ensino Fundamental I e II – o que é, sem dúvida, preocupante. Entendo que, por mais relevante que possa ser a busca por explicações sociopolíticas para o problema.

são textos que cifram uma condição particular da relação sujeito/escrita. Por mais enigmáticas que elas possam ser, tais produções são espaços de decifração para o investigador/professor, que pode favorecer o entendimento do processo de alfabetização. Reitero que no ambiente teórico em que esta tese se realiza, meu incômodo e minha perplexidade encontraram lugar e puderam ser transformados em interrogações. Como em minha dissertação (PIRES, 2011), repito que a ideia de “fixação” do aluno numa escrita ilegível deve ser combatida: entendo que fixação **não é** sinônimo de relação esclerosada, de ausência de movimento ou de deslocamento: há possibilidade de caminhar. Parece-me preciso perguntar o “fracasso” é do aluno, do professor ou da Escola?

CAPITULO IV

CONVERSANDO COM OS DADOS

[...] seja nas hesitações, em que o sujeito fica entre ecos significantes [...], seja nas rupturas sem reformulação, em que há silêncio, abandono da palavra.

Lier-DeVitto e Fonseca (2012, p.73)

Antes de “conversar com os dados”, como me proponho nesta tese, convém dedicar algum espaço de reflexão sobre a “posição do investigador”, seja ele professor ou clínico: “quem é aquele que se depara frente ao dado?”, ou melhor, “o que é dado relevante para ele?”. Resumindo: coloca-se, aqui, a questão da escuta. Como vimos no capítulo 2, o Interacionismo ocupa **posição particular** no cenário dos estudos sobre a aquisição da linguagem, precisamente em recusar-se a “higienizar” falas de crianças (De LEMOS, 1982), limpar “erros” (o estranho) que nela acontece e, com isso, toma posição frente a essas falas cambiantes e, muitas vezes insólitas. Ao incluir “erros” em sua reflexão, o Interacionismo circunscreve uma posição para o investigador, afastando-o de **descrições gramaticais**. O Interacionismo não faz “complemento à Linguística” M.T. Lemos, (2002). Entende-se quando Figueira (1992, 2001), ao debruçar-se sobre erros em estruturas causativas, escreve que eles eram/são “dados de eleição” no Interacionismo e quando Carvalho (1995) volta-se para a verticalização da teorização sobre erro, ou, ainda, quando Lier-DeVitto (1996, 2000) afirma que a escolha de uma teoria de linguagem sobre o sintoma na fala não pode ser alienada, que esta escolha não pode fechar os olhos para o fato de que essa direção não poderia ser talhada pela ignorância de que a Linguística oficial pouco tem a oferecer para uma reflexão sobre os erros. Entenda-se: A Linguística permite pensar sobre a linguagem, nunca, disse Lemos (1998) uma disciplina produziu tanto e fez dela seu objeto, seu mistério. A questão é que, nesse empreendimento houve perdas e restos: entre elas, os erros e os sintomas.

Na Escola, a Linguística tem tido pouco espaço (se é que tem). Ali a aderência ao gramatical enquanto metro da fala e da escrita é ampla. O professor assume a figura de representante do ideal de construção de **conhecimentos sobre a linguagem** – ele se apresenta como autoridade por ser porta-voz desse ideal: este

profissional ensina (o correto), corrige (erros gramaticais e de ordenação lógica de narrativas, avalia a criança). Nesse ambiente, textos ilegíveis não são textos e erros legíveis devem ser banidos a todo custo. Perguntas sobre o que se passa com o aluno; o que esta produção tem de enigma; o que acontece na relação criança-escrita não chega a ser interrogado.

Uma posição frente aos dados se constrói pela afetação do sujeito no ideal de uma teoria ou de uma prática. Trata-se de identificação que faz marca no corpo e dela decorrem os efeitos que materiais empíricos provocam no investigador: “efeitos que o tiram de certo lugar e o lançam em outros lugares, muitas vezes, incertos” (CARVALHO, 2005, p. 1). No Interacionismo, a relação com materiais factuais não prescinde da afetação pelo “estranho”:

[...] o próprio estranhamento estaria apontando para o impasse, também para uma modificação em relação à posição anterior, desta maneira, ao invés do investigador chegar à fala, escrita da criança através de si mesmo, talvez pudéssemos supor que o investigador chegaria a si mesmo através da fala da criança, ou melhor, ele iria à fala da criança e, ali, encontraria a si mesmo, como sendo um reflexo nesse espelho (CARVALHO, 2005, p. 4-5).

Esta tese trata de mudança de posição de uma professora (hoje pesquisadora), que se aproximou de uma teoria – o Interacionismo em Aquisição da Linguagem – para abordar escritas de crianças.

4.1 Apresentando os dados

Os dados que apresento decorrem de atividades de escrita realizadas em situações escolares. Foram coletados textos de alunos cursando o Fundamental II, produzidos em sala de aula, conforme plano de avaliação de aprendizagem em processo, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo²⁸. O instrumento propicia critérios de correção das produções textuais, que orientam o professor sobre o que esperar da elaboração da escrita do aluno. O professor de Língua Portuguesa é, também, orientado sobre como ensinar e avaliar. Este trabalho e sua

²⁸ O uso do instrumento é de caráter diagnóstico, investigativo da aprendizagem e se oferece como possibilidade de orientar ações para o processo de recuperação escolar, além de promover o acompanhamento individual e/ou coletivo de alunos. Trata-se de instrumento padronizado, voltado para os aspectos da aprendizagem de alunos que necessitam de atenção imediata.

pesquisadora certamente tomam distância dessa moldura, já que se busca interpretar os “**pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais**” – ou seja, o foco do interesse está no que tropeça e seus efeitos sobre o aluno, entendendo ser este um momento importante no processo de entrada na escrita.

As produções de textos foram realizadas ao longo de 2013 e 2014, nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental II, e uma das produções ocorreu em 2015. Destaquei e examinei os materiais com vistas a:

(1) caracterizar as modalidades de tensão na relação aluno-escrita em formas variadas de rasuras, desordens e rearranjos sequenciais/textuais instáveis, entre outras manifestações, como o trânsito de alunos entre o rascunho e a redação final.

(2) assinalar, ao longo de dois anos, eventuais modificações, indicando as marcas que persistem e aquelas que diminuem e tendem a desaparecer, além de apontar para marcas que aparecem (novas) ou reaparecem (retomam).

(3) levantar hipóteses sobre a correlação entre os resultados obtidos e a questão do sucesso/insucesso do processo de aprendizagem.

Como se pode ver, este estudo não está voltado para “o dado em si”, mas para a relação do sujeito com a escrita. Reitero que esta pesquisa compreendeu uma *reflexão teórica*, a partir dos dados coletados, e realizou um levantamento bibliográfico focado na problemática dos “**pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais**”, conforme ela se apresenta na literatura da Educação e da Linguística Aplicada.

4.1.1 Dados de eleição, analisando os materiais

O presente estudo trouxe alguns momentos em que o escrevente volta-se sobre o material escrito, por efeito do estranhamento do que escreveu. Do ponto de vista do professor, este é um momento em que “ele busca adequar sua escrita aos padrões privilegiados pela Escola”, ou melhor, ao que, para ela, é o ideal ortográfico e textual. Mais interessados no entendimento do estranhamento do aluno, elegi

como objeto de análise, formas variadas de rasuras, desordens e rearranjos sequenciais/textuais instáveis. Interessou-me essas manifestações em que o aluno “dá uma parada”, realiza alguma alteração, seja para modificar o termo, para corrigir, ou “melhorar” a escrita; considerando que esses movimentos podem favorecer a possíveis apreensões da trajetória da criança na escrita.

As marcas deixadas pela rasura deixam resíduos, “pistas” de um gesto suspenso, que desloca o aluno da posição de escrevente para a de leitor. Há tensão nessa produção interrompida que move o sujeito e demanda reelaboração e transformação. A rasura convoca, de fato, uma reflexão sobre a noção de sujeito: na escrita, movimentos de retroação sobre o próprio texto, não se apagam totalmente e deixam nesta produção marcas de seus efeitos.

Os materiais iniciais analisados foram textos, produções únicas de alunos. Posteriormente, foram introduzidos rascunhos e textos passados a limpo. A transposição desses materiais do original para o digitalizado imprime perdas, às vezes expressivas de qualidade visual. Espero, contudo, ter contornado esta dificuldade. As propostas de produção textual, na sala de aula, particularmente nas séries iniciais do ensino fundamental II, assumem que um texto pode ser produzido apenas pela referência a uma imagem, ou ao relato de outra pessoa: “parece haver, aí, a “ilusão” de um domínio, pela criança, das estruturas textuais esperadas” (LEMOS, 1998, p. 11), deixando de lado o fato de que a escrita se estrutura a partir da relação com a escrita.

4.2 Conhecendo os dados analisados

Como disse, os dados apresentados são produções textuais, realizadas em uma escola estadual de Atibaia – SP. Buscou-se neles, “a possibilidade de leitura da relação entre o *traçado* e sujeito” (BOSCO, 1999, p. 90).

O *corpus* deste estudo é constituído por produções textuais de AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo), resultante do acompanhamento longitudinal das produções escolares de cinco alunos nos 6º e 7º anos (antigas 5ª e 6ª séries), entre 11 a 13 anos de idade, sendo eles: Evelyne, Fernanda, Gabriela, Julio e Pamela. Os textos foram realizados em datas específicas estabelecidas pela (DERBP) Diretoria de Ensino de Bragança Paulista, com a presença dos professores

de Língua portuguesa, em salas de aulas. Neles, rasuras, reformulações, recomposições textuais foram focalizadas nas discussões sobre a articulação entre sujeito-escrita.

Nas datas pré-determinadas, gêneros diversos, como relato ou narrativa de aventura foram oferecidos. A professora realizava a leitura de um texto que os alunos não tinham acesso, o texto lido foi tomado como desencadeador da escrita dos alunos. Houve outras situações em que não havia a necessidade de leitura pela professora, visto que os textos disparadores estavam nos materiais dos alunos. Vale ressaltar que, neste último caso, alguns “exercícios de interpretação” antecediam a produção textual. Fato relevante é esclarecer que, se o tempo de uma aula não fosse suficiente para a finalização da produção textual, o trabalho (teria continuação) na aula seguinte da disciplina de Língua Portuguesa; contudo, a maioria dos alunos concluía o texto no mesmo dia (duas aulas de cinquenta minutos).

Os segmentos serão apresentados em duas versões: rascunho e versão final. Esperou-se, com isso, que:

A interpretação desses fenômenos como relevando uma mudança de posição do sujeito, abria também a possibilidade de tratar as hesitações, “correções”, tentativas de reformulação pela criança de seu próprio enunciado, presentes em momento cronológico posterior, como indícios de outra mudança de posição isto é, de uma outra relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro. (De LEMOS, 2002, p. 56)

Iniciamos com Fernanda, que apresenta uma escrita intrigante, por ser texto produzido na escola e para um outro, e que remete ao questionamento, levantado por Santos (2008, p.16): “*o que é escrita para a criança? O que acontece com a criança que percorre o ensino fundamental I ou II **sem chegar a uma escrita legível?***”. Esse tipo de problema emana do campo da Educação e remete à posição do professor frente à escritas e, por conseguinte, da relação da criança com o outro-professor. Produções textuais como os de Fernanda, procuram responder à demanda da Escola e se distanciam daqueles que podem ser lidos²⁹.

4.2.1 Fernanda

²⁹ Santos (2008) afirma se incomodar e a perplexidade experimentada, frente as produções escritas tão distantes do esperado, para a autora os textos são mesmo surpreendentes e muito frequentemente descartados porque eles *não podem ser lidos*.

Os segmentos abaixo, de Fernanda, foram realizados em vários momentos: no mês de março de 2013, em agosto de 2013 e março de 2015. A aluna foi selecionada durante conversa com professores em uma reunião pedagógica, em que alguns professores afirmaram que descartaram textos como os de Fernanda, pois:

[...] escrevem letras repetidas, tipo *'auaUAmn'* ou então *'tantanpo'*
[...] não tento entender porque pra mim é difícil, então eu descarto
[...] só de bater o olho e não dá para ler direito, deixo de lado... texto ilegível, que foge da proposta do gênero solicitado, tem fuga do tema, caligrafia ruim, falta de parágrafos, e períodos excessivamente extensos e sem pontuação me desanimam. Deixo para o final [...] quando inicio a leitura e não tem coerência com o texto ou tema, já descarto.

Revela-se aí uma posição do professor: o desconforto frente ao aluno “que vai mal”, como se seus textos fossem reflexos de seu fracasso. Contudo, é o aluno é prejudicado já que a relação tensa e sofrida desse aluno com a escrita, que aparece num texto ilegível, acaba desconsiderada. Essas produções escolares são ignoradas por não serem consideradas como “textos”, já que fogem ao que é esperado/aceito/desejado como escrita. Para mim, entretanto, “jogar fora” essas manifestações intrigantes passou a significar “voltar as costas” a ocorrências importantes, que poderiam oferecer uma possibilidade de interpretação e iluminar conflitos e impasses no processo de aquisição da escrita, que têm início com a alfabetização. Fernanda sem dúvida escreve: escreve letras, reforça algumas, melhora o traçado de outras. Entretanto, o que redige não é recebido como escrita. Vejamos os segmentos a seguir.

1- ra in i u a t a u a c u a u t
 2- Cu a t a u a n c o n u a t a l l
 3- r a r e t u o n c o n t a o m
 4- C u a r a u n a c a r a o n
 5- C u a r a u n t o n u e o n
 6- M a r u a r e g u o e n e o n
 7- r a u a r a u g e o n e o n
 8- E o n r a a t g u a n e u
 9- C u t e g u a n e g a n e u
 10- E u t e a u n c u r a r a n o n
 11- r a t o n u o c o n t a o n
 12- a t n o c o n u a b e n a r a
 13- C u r a g u n a r a t o n i a r
 14- C o r a u n a t o n e a u
 15- r a g u n a t g e o n t a n g u
 16- g u o n t g e a r u g u n a r

FIGURA 4. 1 - Avaliação de Aprendizagem em Processo - Março de 2013
 (RASCUNHO)

1- r o n t a u a t a c u t o m l i n r a r a r o
 2- C u a t a u a n c o n u a u
 3- r a r e t u o n c o n t a o n u a t a u
 4- C u a r a u n a c a r a o n t o n u a n
 5- C u a r a u n t o n u e o n
 6- M a r u a r e g u o e n e o n
 7- r a u a r a u g e o n e o n
 8- E o n r a a t g u a n e u
 9- C u t e g u a n e g a n e u
 10- E u t e a u n c u r a r a n o n
 11- r a t o n u o c o n t a o n
 12- a t n o c o n u a b e n a r a
 13- C u r a g u n a r a t o n i a r
 14- C o r a u n a t o n e a u
 15- r a g u n a t g e o n t a n g u
 16- g u o n t g e a r u g u n a r

FIGURA 4.2 Avaliação de Aprendizagem em Processo - Março de 2013 -
 (REDAÇÃO FINAL)

No texto do mês de março de 2013 (figura 4.1), letras aparecem metonimicamente articuladas em sequência quase ininterrupta. Nesse movimento gráfico, nem mesmo pseudo-palavras se compõem. Não se pode afirmar, contudo, que neste segmento de texto não haja sistematicidade ou certa obediência às restrições morfológicas do português (C-V, por exemplo). Na verdade, há notável sistematicidade nas repetições de blocos de letras em linhas sucessivas - blocos esses, que se montam, desmontam e remontam³⁰ em espelho, afirmando o valor da imagem para a menina, neste ponto de sua relação com a escrita. Letras se distribuem em posições diferentes sem, contudo, apagar sua repetição insistente ao longo da redação deste texto ilegível (mas que não esconde seu movimento consistente). Para mostrar o que digo, procuro copiar em paralelo, sem esperar precisão, as sequências da escrita de Fernanda.

1. raniuatauacuaut
2. cuautauautauancanuatau (reforça traçado)
3. raretuancatðan (rasura em cima sem apagar)
4. cuðrarunacaran
5. cuarauðmatanuain (rasura em cima sem apagar)
6. uaureguo [ð] Eðnran
7. rauaraug Eðnran (rasura em cima sem apagar)
8. Eanraiatnguanun (rasura em cima sem apagar)
9. Cut[er/v] guan[e/r] ðna[r/v]au (reforça traçado)
10. Eu[er/v]auncuraranan (rasura em cima sem apagar)
11. ratðmuðcanranðm
12. atnacanuarinara
13. curogunaratðniar
14. carvgunatanevar
15. ragunatgeiðnrangu
16. guranugteiagunaa

No texto contínuo chamam a atenção o “e” maiúsculo, que faz pausa na sequência (linhas 6 e 7) e que vem iniciando outras duas linhas da folha (8 e 9).

³⁰ Repito, aqui, expressão de Lemos (2006).

Seria esta letra sinal de marcação do andamento de uma narrativa, que se insinua no escrito de Fernanda? Importa dizer, também, que aparece no texto a oposição entre “e” e “E”. Nesta escrita sem segmentação espacial, nota-se que uma sonoridade insiste no final das linhas, produzindo um efeito de equivalência, que poderia, quem sabe, ser um modo de marcar o final da sequência. Há traçados, traços reforçados, rasurados (nunca apagados) - arremedos de “posição leitor”? Por alguém que foi tocado pelo desenho de certas letras e as reforça ou que “corrige” outras depois de escrever? Não é fácil de responder, mas uma aposta positiva poderia ser uma resposta mais “produtiva” para esta criança.

Observe-se que, no rascunho, seu traçado é mais esgarçado e ocupa todo espaço da folha, cessa no limite desse espaço. Há uma diferença entre o rascunho e a redação do texto passado a limpo. Neste último, sua produção vem em linhas paralelas, como que marcando início e final de enunciados e as letras aparecem mais delineadas e comprimidas. Hesitações na escrita aparecem nestes movimentos de retorno sobre a própria escrita, que convocam reformulações. Ainda que aquilo que se reformula aconteça num espaço de enigma, “hesitações, rupturas e reformulações que, não menos que os desarranjos lexicais ou sintagmáticos, são índices de não coincidência de crianças com suas “próprias” falas [escritas]”. (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2012, p. 72). De fato, essa escrita presa à imagem das letras mostra, entretanto, que há movimento, movimento este que afeta a criança: índice de divisão pela escrita. Nas escritas de Fernanda vemos, também, traçados que são semelhantes a garatujas ou são indefinidos e indeterminados (no texto copiado, fiz marcações com letras menores (tipo 10) ou com o símbolo ∂).

Os dados de Fernanda lembram bastante os Râimora (Borges, 2006) e os de SANTOS (2008) – o que nos leva a questionar o fato de que textos como os de Fernanda (e de muitas outras crianças), tão longe do “esperado”, idealizado pela “escola”, não são passíveis de interpretação. Eu posso dizer que vejo “sentido no não-sentido” dessas escritas. A sistematicidade dessas composições é notável, como procuro mostrar. Nelas há, de fato, como sublinhou Borges, movimentos significantes, que são ignorados porque a atenção fica presa no fato de que essas escritas “não tem significado”, são “ilegíveis” nesse sentido. Derrota-se, assim, o empenho da criança em escrever. É inegável, porém, que há nesses textos: relações “simbólicas” e “imaginárias” [se estabelecem] sob o efeito do “real” da

escrita, [embora não se chegue às] palavras da língua portuguesa”. (BORGES, 2006, p. 139).

A escrita de Fernanda não é de série inicial de alfabetização, como as apresentadas nos trabalhos de Borges e Bosco. As escritas de Fernanda mostram dificuldades “iniciais”, que não se resolveram, e que a envergonham e causam. Alunos chegam a desistir da Escola por isso Fernanda permanece alienada à imagem das letras, mas retroações mostram afetação pelo que escreve. Tanto no rascunho quanto na redação final, há um retraçado sobre o traçado e espelhamento da escrita sobre ela mesma, como vimos acima. Apresento, abaixo, dois outros textos da aluna, com as mesmas características dos anteriores, embora insistam neles outras letras. O que parece não ter mudado foi a relação aluna-escrita.

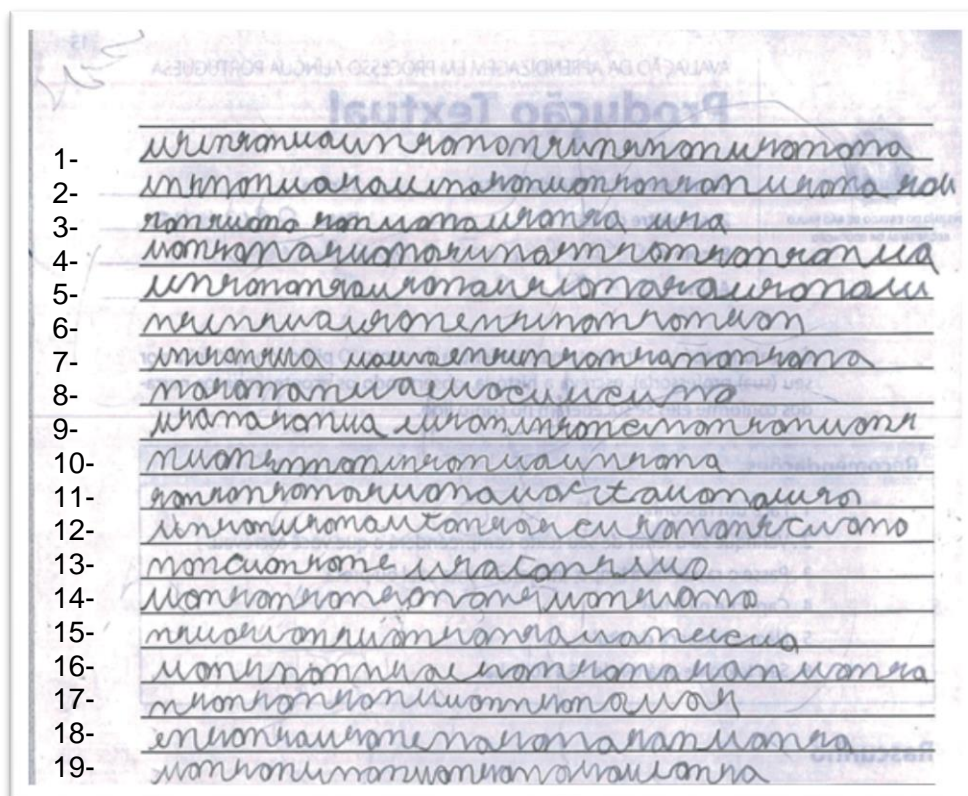


FIGURA 4.3 Avaliação de Aprendizagem em Processo - Agosto de 2013 - (RASCUNHO)

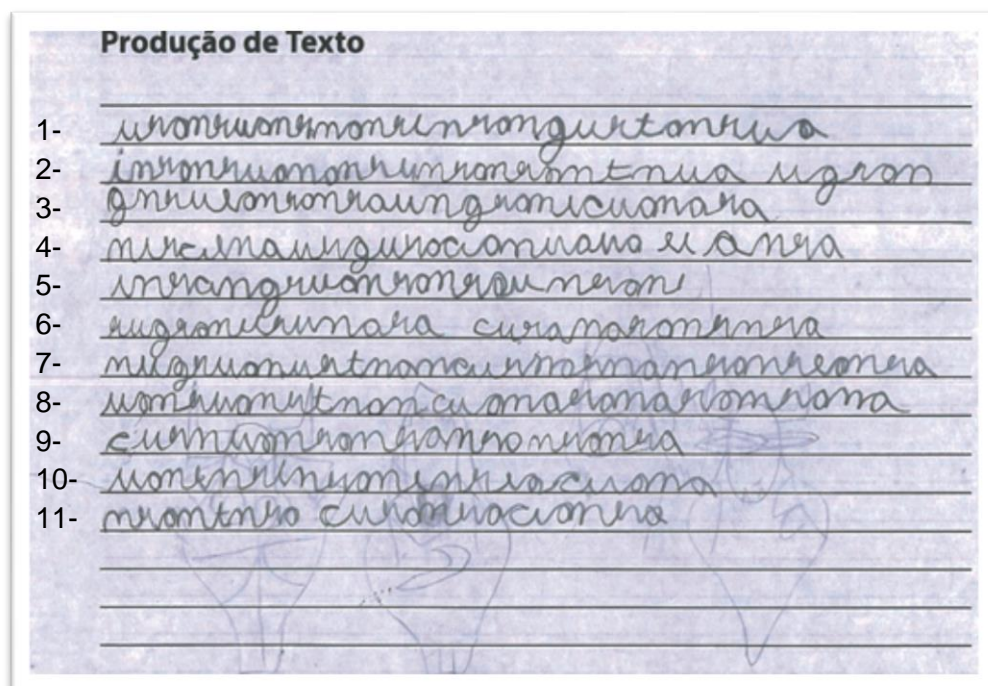


FIGURA 4.4 Avaliação de Aprendizagem em Processo - Agosto de 2013 - (REDAÇÃO FINAL)

Cabe ressaltar que, ao passar a limpo, o texto da (figura 4.4) ficou incompleto em relação ao rascunho, e que nesse espaço, surgem imagens, que não se sabe se foram realizadas no início (enquanto as ideias não vinham) ou ao final (o que ocorre também no início da página do rascunho). Devemos acompanhar Pommier frente aos dados de Fernanda. Ele diz que: “o caminho do alfabetismo leva em conta (...) o apagamento da imagem – primeiro em prol da sílaba; depois da literalidade (...)” (POMMIER, 2011, p. 19). Fernanda está aprisionada à imagem (faz desenhos) e à imagem de letras, porém faz sílabas – há trabalho nisso e mudanças de posição. Interessa dizer que desenhos também não são restos inúteis no escrito porque dizem da criança e de sua relação com a escrita.

O próximo segmento ocorreu em março de 2015, não possui rascunho, há apenas a redação final.

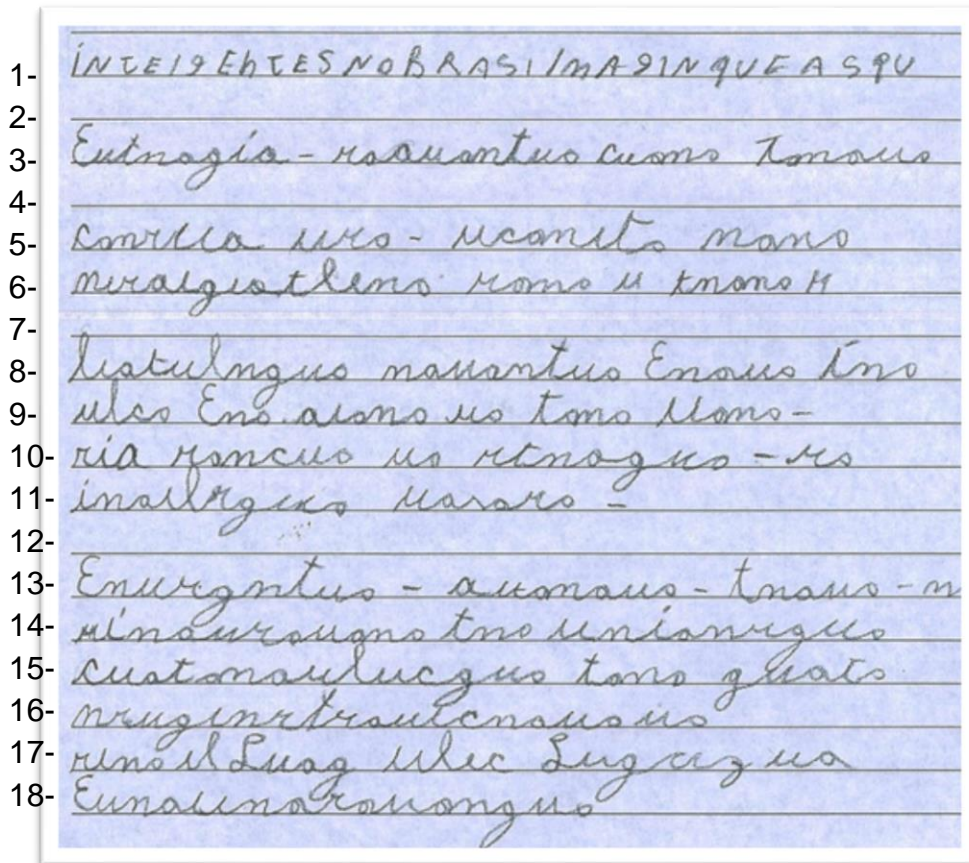


FIGURA 4.5 Avaliação de Aprendizagem em Processo – Março de 2015 -
(REDAÇÃO FINAL)

Constata-se aqui um *semblante de texto*, ainda que não possa ser lido. Difícil não reconhecer que essa escrita tem a aparência de texto. Um estilo de letra se molda (mais deitada), segmentos com extensão de palavra emergem, há separação entre parágrafos, hifens, arremedo de cabeçalho e de título (com espaçamento entre eles). Seria o caso de pensar que há mistério por trás das letras, algo que não é visível, mas que se insinua.

O segmento acima foi feito a partir de orientações para produção textual. Solicitava-se que se escrevesse uma notícia sobre o lançamento de pulseiras, óculos e sapatos inteligentes, no Brasil:

Imagine que a notícia será publicada na seção de tecnologia de um famoso portal da internet. “Atenção”:

1. *Faça rascunho;*
2. *Verifique se o leitor compreenderá o que você escreveu;*

3. *Passa a limpo, com caneta azul ou preta;*
4. *Utilize uma folha de caderno para escrever seu texto;*
5. *Capriche.*

Sem dúvida, Fernanda caprichou: este texto não se parece em nada com os anteriores, como se vê e como procurei indicar. Sua relação com a escrita se movimentou.

4.2.2 Evelyne

Os textos que apresento de Evelyne, rascunhos e cópias, mostram que a aluna escreve textos legíveis, encadeados do ponto de vista lógico-temporal, ou seja, o fluxo narrativo caminha sustentando o sentido da história que é reescrita por ela: não se nota dispersão textual, ou lacunas que perturbem a leitura. Neste caso, podemos dizer que a escrita circula, não paralisa – Evelyne tece e rearranja o tecido de seu texto. Podemos, aqui, dizer com Oliveira (2010), que as relações entre sujeito e texto produzem posições (leitor, editor, intérprete e até de copista, entre outras). Podemos afirmar que Evelyne se desloca com certa leveza entre as posições de leitor, de editor de intérprete do texto-outro e do próprio texto, embora seja, por vezes, quase copista nesse movimento de “passar a limpo” o que escreveu e é como tal que se pode sugerir que é no rascunho que a aluna se apresenta, como intérprete, com mais força. Ao redigir a versão final, Evelyne pouco altera o corpo do texto do rascunho – é copista, mas nem tanto: pois, aqui e ali alguma alteração ortográfica (é editora); porque acrescenta ou suprime algum item/expressão (é intérprete). Estamos, portanto, frente a uma relação sujeito-escrita diferente daquela de Fernanda, que não escrevia senão colada à imagem das letras e sílabas, que não formavam palavras, nem pseudo-palavras (exceção feita, talvez, ao último deles: figura 4.5). Passemos, então, aos textos de Evelyne:

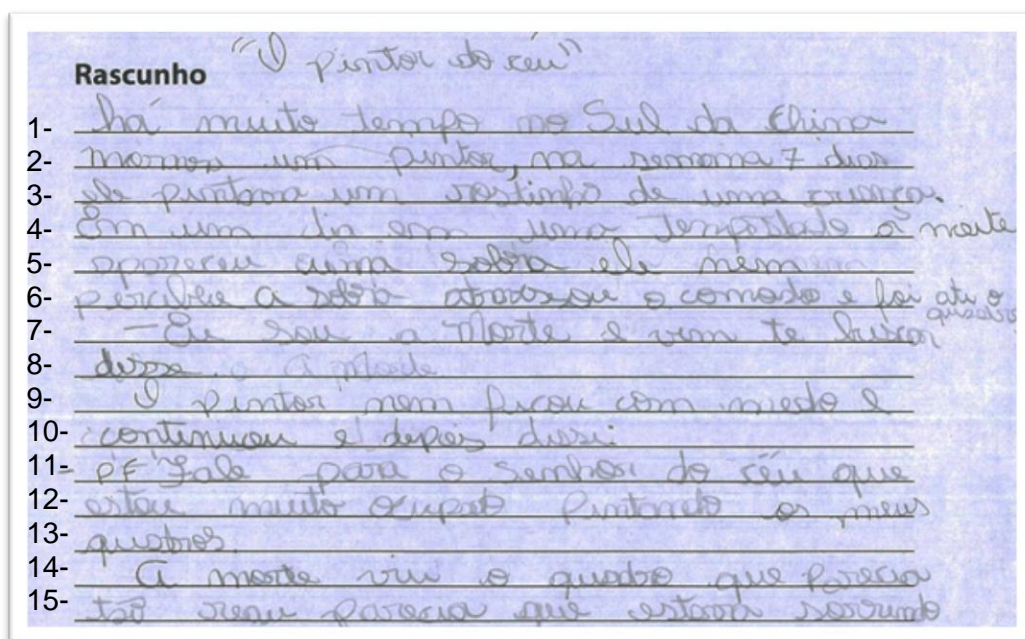


FIGURA 4.6 Avaliação de Aprendizagem em Processo - Agosto de 2013 -
(RASCUNHO)

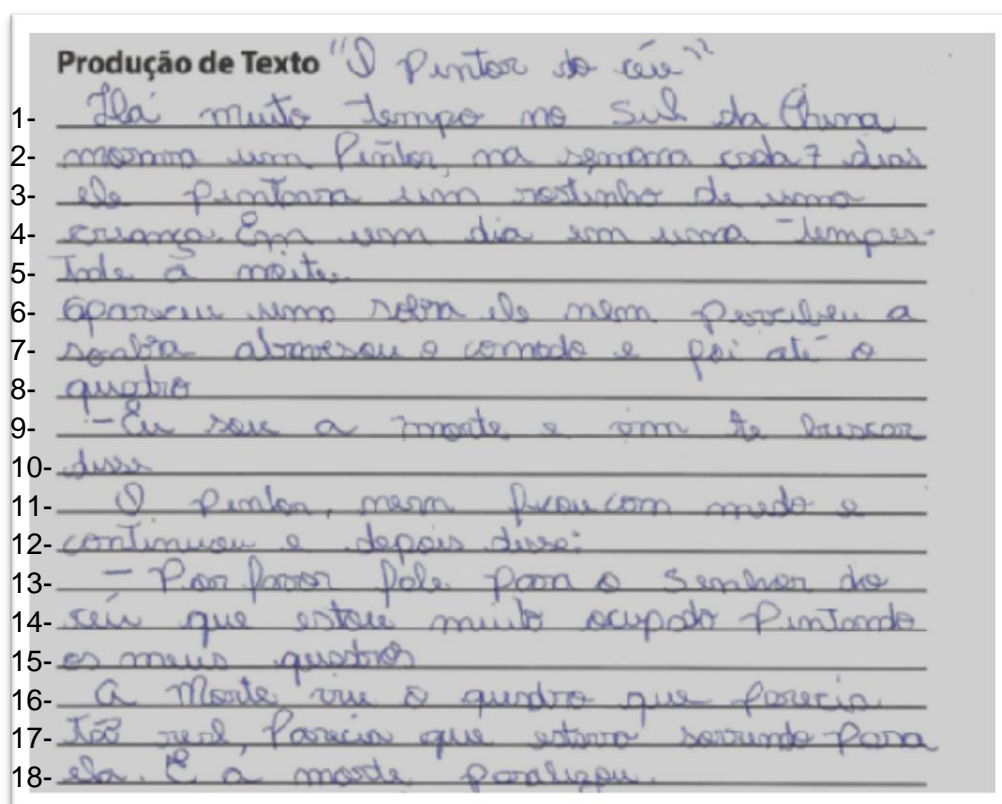


FIGURA 4.7 Avaliação de Aprendizagem em Processo – Agosto de 2013 -
(REDAÇÃO FINAL)

1 -
2 -
3 -
4 -
5 -
6 -
7 -
8 -
9 -
10 -
11 -
12 -
13 -
14 -
15 -
16 -
17 -
18 -
19 -
20 -

- Volte para a Tereza e diga-me o pinto você nunca desobedeceu. A moça voltou pegou que o senhor lhe pediu, chegando lá se paralisou momentaneamente, alorndo os quadros, mas não podia falar desta vez e falou para o pinto.

- Continue suas coisas Tereza e me acompanhe.

Chegando lá o senhor viu que a moça estava sentada e disse:

- Pinto volte aqui no céu, disse o senhor.

Pinto e pinto obedeceram o senhor do que fez e que lhe pediu.

O dia aliá continuou seu trabalho feliz como sempre foi pintando seus quadros com cores de cores.

FIGURA 4.8 Avaliação de Aprendizagem em Processo – Agosto de 2013 -
(RASCUNHO)

1 -
2 -
3 -
4 -
5 -
6 -
7 -
8 -
9 -
10 -
11 -
12 -
13 -
14 -
15 -
16 -
17 -
18 -
19 -
20 -

- volte para a Tereza e diga-me o pinto você nunca desobedeceu. A moça voltou pegou que o senhor lhe pediu, chegando lá se paralisou momentaneamente, alorndo os quadros, mas não podia falar desta vez e falou para o pinto.

- Continue suas coisas Tereza e me acompanhe.

Chegando lá o senhor viu que a moça estava sentada sobre os quadros e disse:

- Pinto volte aqui no céu, disse o senhor.

Pinto e pinto obedeceram o senhor do que fez e que lhe pediu.

O dia aliá continuou seu trabalho feliz como sempre foi pintando seus quadros com as cores de cores.

FIGURA 4.9 Avaliação de Aprendizagem em Processo – Agosto de 2013 -
(REDAÇÃO FINAL)

De modo geral, os dois blocos de redação de Evelyne apresentam características semelhantes, como disse acima. Em ambos, as redações finais têm o traçado das letras mais definido e claro do que nos rascunhos; aluna não ultrapassa o limite das linhas das folhas – Evelyne cuida, por assim dizer, da questão estética dos textos que serão considerados pelo outro-professor. Há, contudo, diferenças a considerar entre os dois conjuntos no que diz respeito ao trânsito entre o rascunho e a redação final, o que aponta para o fato de que **posições não são fixas**, há deslizamentos da posição-sujeito.

No segundo conjunto (figuras 4.8 e 4.9), nota-se que, **as modificações ortográficas de pontuação** no “passar a limpo” o que foi elaborado no rascunho, nem sempre levam ao “acerto”, indicando que **a cópia não é colagem perfeita do já-escrito**. Destaco, a esse respeito: a perda do acento em “lá” [la], na linha 4; a grafia incorreta de “mas” na linha (5) seguinte; segmentação indevida em “o que” [oque], na linha 16, quando o segmento é reproduzido sem alteração [*fez oque lhe pediu / fez oque lhe pediu*]; supressão de pontuação, antes utilizada de forma adequada (vírgula), na linha 14. É intrigante o que acontece nas últimas duas linhas: uma “correção” de concordância em “seus quadros”, que resulta, na redação final, no acréscimo apropriado do “s” plural tanto no pronome, quanto no nome. Em seguida, no mesmo enunciado, vemos aparecer a segmentação da forma que vinha comprimida/aglutinada no rascunho [osostos]” (o primeiro “s” valendo por s/r – [os/rostos]). De fato, o próprio traçado sugere a indeterminação desses grafemas. Entretanto, quando essa palavra estranha é segmentada na produção final, define-se o artigo “os” e a palavra seguinte “rosto” pode ser lida – mantém, porém, a imprecisão da grafia (s/r) como se ficasse ali um resto a ser decidido). De fato, esse s/r “rostos” é mais parecido com a grafia de “s” do que com “r” – o que se atesta quando o traçado é comparado com outros “r” no corpo do texto. Também, a concordância de plural é prejudicada nesse arranjo gráfico [os s/rosto] – “s” demais numa mesma sequência? A homofonia parece criar embaraços, para esta escrevente, na grafia do segmento: “os rostos”.

Entre rascunho e redação final, nota-se nos dois conjuntos de dados (4.6 / 4.7 e 4.8 / 4.9) que a aluna mantém praticamente a mesma ordenação de sequências. Em 4.6 e 4.7, segmentos que estavam redigidos para além do limite da linha ocupam, na redação final, parte da linha seguinte (linhas 3 a 5: “*tempestade à*

noite”). Também, uma abreviação que é expandida, demanda maior espaço, como o que ocorre entre as figuras 4.8 / 4.9: a forma completa estende a escrita para a linha seguinte: [“*PF*” → “*Por favor*”] (linha 11). Algo da cópia da *gestalt* parece se impor, o que abala a ordenação esperada do enunciado, na redação final:

*Em um dia, em uma tempes-
de à noite _____
apareceu uma sobra*

Essa obediência ao rascunho não perturba, porém, a leitura do texto, mas é índice de alienação à imagem do texto já escrito. Isso não impede que alterações internas e locais aconteçam, como procurei demonstrar. Aqui, é a escrita que funciona como restrição à reescrita. Algumas vezes, há oscilação no uso de maiúsculas em início de enunciados e em nomes próprios: no primeiro conjunto, por exemplo, temos “*há*” no rascunho e “*Há*” (linha 1, primeiro conjunto); “*pintor*” e “*Pintor*” (linha 2); no segundo conjunto, temos: “*volte* e *Volte*” (linha 1) e “*a morte*” (linha 14, rascunho) e “*a Morte*” Linha 16, redação final). Nem sempre a alteração: ocorre em direção ao acerto, como disse, porém há movimento produtivo.

Cabe sublinhar que Evelyne, ao passar o texto a limpo, nem sempre aparece colada ao rascunho: ela erra ao passar a limpo, como na palavra “desobedeceu” (linha 2, figura 4.8 – rascunho) e “*desobedesceu*” (linha 2, figura 4.9 – texto final). Finalmente, vale mencionar que há apenas uma rasura, que deixa seu traço (linha 8, figura 4.6 – rascunho); traço, esse, que desaparece na redação final.

Podemos dizer que a tensão na relação criança-texto aponta para uma escrita que **pende na direção da instituição da escrita do português** e à **solidificação de sua posição como escrevente com reconhecimento do outro**. Fato é que a mobilidade do jogo entre acertos, erros e inserções é expressivo da afetação da criança pelo que escreve. Na Psicologia, a assunção da aquisição da escrita como uma questão de aprendizagem (do objeto-escrita) exclui a possibilidade de admitir que o sujeito seja afetado pela linguagem – erros são “corrigidos pelo professor”, detentor do saber sobre ela. Como lembrou Leite (2000), Mota encaminha uma discussão que permite pensar a alfabetização fora deste cenário cognitivo-comportamental. A autora implica, para isso, suposições outras

sobre linguagem e sobre sujeito, como procurei mostrar no capítulo 2. Estas implicações são as mesmas que estão presentes neste trabalho. Afasto-me da Psicologia e me aproximo da Linguagem de forma a poder contemplar conflitos na relação criança-escrita.

Os materiais que serão apresentados abaixo acrescentam aos comentários tecidos nos anteriores. Por essa razão é que destacarei, neles, as novidades que parecem introduzir.

4.2.3 Pamela

Rascunho

"O pintor do céu"

1- Um velho homem que morava no sul
2- da China ele pintava quadros maravilho-
3- sos e todo dia ele pintava sete carinhos
4- por semana.

5- ~~Em~~ certa vez caiu uma tempestade em
6- quanto trabalhava fazendo aquelas cari-
7- nhas, um vento de uma menina e a
8- porta estava aberta e entrou uma figura
9- misteriosa e o velho pintor, nem se as-
10- titou e a Morte falou:
11- - Eu sou a Morte. É vim te levar.
12- E a morte ficou paralizada e não
13- quis levar o velho pintor, porque ele

Avaliação de Língua Portuguesa / Produção Textual - 6º ano do Ensino Fundamental 1

FIGURA 4.10 Avaliação de Aprendizagem em Processo –
Agosto de 2013 - (RASCUNHO)

Produção de Texto

"O pintor do céu"

Um velho pintor que morava há muito tempo no Sul da China, ele pintava quadros de carinhas maravilhosas e todas as semanas pintava sete carinhas.

É certa vez ele estava tão cansado de trabalhar e caiu uma tempestade e ele estava pintando as carinhas, e ele nem percebeu que a porta estava aberta e entrou uma figura misteriosa e o velho pintor nem se abastou com a Morte e a Morte disse:

— Eu sou a Morte. É vim te levar.
 É a Morte ficou paralisada e não quis levar o homem velho pintor.

FIGURA 4.11 Avaliação de Aprendizagem em Processo – Agosto de 2013 - (REDAÇÃO FINAL)

estava fazendo uma carinha tão linda

— fala para o Senhor do céu que estou ocupado eu tenho que terminar esta carinha. — o velho pintor

É a Morte voltou para o céu

— Morte você veio bozinha. — Senhor do céu

— Senhor do céu eu não quis trazer porque, estava fazendo uma carinha tão bonita. — morte.

A Senhor do céu ficou furioso.

— Morte você nunca me desobedeceu não lá e tá ^{mandada} para lá ^{ela} ^{o céu} — Senhor do céu

— velho pintor pega seus materiais e me segue.

É o velho pintor entrou no palácio com o Espírito da Vida e cada vez que o Espírito da Vida quer um bel o velho pintor elebre pinto uma carinha

É por isso que toda criança que nasce o pintor, pinta um carinha.

FIGURA 4.12 Avaliação de Aprendizagem em Processo – Agosto de 2013 - (RASCUNHO)

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-
11-
12-
13-
14-

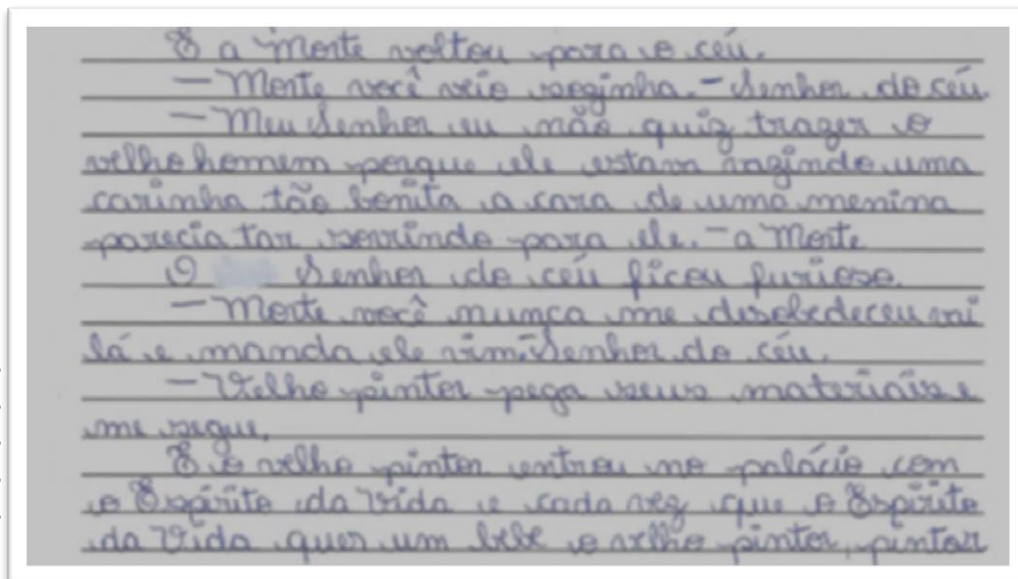


FIGURA 4.13 Avaliação de Aprendizagem em Processo
Agosto de 2013 - (REDAÇÃO FINAL)

As redações desta aluna tanto nos rascunhos, quanto nas produções finais, apresentam a estrutura de texto, com parágrafos iniciados por letras maiúsculas. Não se nota, como no caso de Fernanda, o esforço de iniciar cada linha da redação final conforme a sequência do rascunho e nem fidelidade ao já escrito, como em Evelyne. Para Pamela, o rascunho funciona como pano de fundo, lugar de elaborações preliminares que não detêm reelaborações que possam ocorrer na redação final. Talvez por isso, nos rascunhos, aconteçam rasuras diferentes (linha 2, figura 4.10; anotações complementares acima de letras (linha 7, figura 4.10 e linhas 6, 8, figura 4.12) e fora do limite da linha (linha 7, figura 4.12). Há reformulação escrita acima da rasura: uma alteração que **não** diz respeito à correção de erro ortográfico, mas à substituição de termos [*fala para ele*] por [*manda ele*], fato que se apreende no movimento entre rascunho e redação final sem que haja rasuramento [*falou*] e [*disse*] (linha 10, figura 4.10 e linha 11, figura 4.11). Pamela rasura, no rascunho o que acrescentou (linha 8, figura 4.10) e desenha flecha indicando o lugar para onde uma palavra ou parte do texto-rascunho poderia ser movido (figura 4.10).

Os rascunhos de Pamela são **ponto de apoio** para sua criatividade, ponto de cruzamento entre escrita e oralidade, entre a história ouvida e a que redige entre textos. De fato, Pamela plasma seus rascunhos, que impulsionam

reelaborações outras na redação final, que vem sem rasuras, ainda que com alguns pouquíssimos erros ortográficos. Eu pergunto, porém, que importância teriam eles frente à riqueza da relação desta criança com a escrita. Conflitos aparecem, sem dúvida, mas não paralisam a escrita, nem intimidam a aluna. Nessa direção, dou relevo às supressões, inserções e remanejamentos textuais que aparecem nas redações finais: elas iluminam os comentários tecidos acima. Para isso, escrevi, em cor azul, as modificações feitas nas redações finais a partir dos rascunhos. Sublinhei erros ortográficos nos dois tipos de redação. Em vermelho e com letra menor, estão as rasuras e outras retroações locais. Meu objetivo foi iluminar os movimentos dos erros entre rascunho e redação final, assim como iluminar os rearranjos realizados por Pamela:

(1) Primeiro parágrafo (figura 4.10)

Racunho:

Um velho homem que morava no Sul da China ele pintava quadros e todo dia ele pintava sete carinhas por semana.

Redação final:

Um velho pintor que morava há muito tempo no Sul da China, ele pintava quadro de carinhas maravilhosas e todas as semanas pintava sete carinhas.

(1) Segundo parágrafo (figura 4.10).

Rascunho:

E certa vez caiu uma tempestade enquanto trabalhava fazendo aquelas carinhas [era] um rosto de uma menina [flecha] E a porta estava aberta e entrou uma figura misteriosa e o velho pintor nem se assustou e a Morte falou:

Redação final:

E certa vez ele estava tão cançado de trabalhar e caiu uma tempestade e ele estava pintando as carinhas, e ele nem percebeu que a porta estava aberta e entrou uma figura misteriosa e o velho pintor nem se assustou com a Morte e, a Morte disse:

Veremos, a seguir, nas últimas linhas das figuras 4.10 e 4.11, sequência ligeiramente modificada: [o *velho pintor*] no rascunho, aparece como [o *homem velho pintor*], em que se cruzam *homem velho* e *velho pintor* (expressões que aparecem separadas na figura 4.12 (linhas 4 – 10, 12, 14). Aliás, esses segmentos fazem eco com “*meu senhor*”, “*o Senhor*”, “*Senhor*”, “*Senhor do céu*” ao longo dos textos de Pamela. Não é diferente o que ocorre entre as figuras 4.12 e 4.13, mas mais surpreendente. Pamela suprime 4 linhas do rascunho e inicia a redação final com: [E a Morte voltou para o céu], na redação final, [...*ceu*]:

(1) Primeiro parágrafo (figura 4.12)

Rascunho:

... estava fazendo uma carinha tão linda [*flecha*]

--- Fala para o Sinhor do céu que estou ocupado eu tenho que terminar está carinha. --- o velho pintor

E a morte voltou para o céu.

--- Morte, você veio sozinha [*por que*] --- Senhor do céu

--- Sinhor do céu, eu não quis trazer [*o pintor*] porque, [*ele*] estava [*ele*] faz[*endo*] uma carinha tão bonita. --- a Morte:

Redação final: (figura 4.13)

E a Morte voltou para o ceu

--- Morte você veio sozinha. --- Senhor do céu

--- Meu Senhor eu não quis trazer o velho homem porque ele estava fazendo

uma carinha tão bonita, a cara de uma menina parecia tar sorrindo para ele. --- a Morte

(1) Dois últimos parágrafos (figura 4.13):

rascunho:

E o velho pintor entrou no palácio com o Espirito da vida e cada vez que o Espirito da Vida quer um bebe, o velho pintor célebre pinta uma carinha

E por isso que toda criança que nasce o pintor, pinta um carínha.

redação final

E o velho pintor entrou no palácio com o Espírito da vida e cada vez que o Espírito da vida quer um bebe [o velho pintor, pintar](#)

Os movimentos nos textos de Pamela a apresentam, certamente, como sujeito dividido “entre a instância que escreve e a instância que lê”. A aluna é leitora do próprio texto. Por isso, consegue descolar da imagem do rascunho no gesto de “passar a limpo” – e “a limpo” mesmo, já que não há rasuras nas versões em que Pamela endereça ao outro, apesar de todas as alterações realizadas. Ali há erros ortográficos, de acentuação e pontuação; há movimento entre acertos e erros, porém eles chamam menos a atenção que a fluidez da relação da aluna nas posições de leitora, editora e intérprete.

Os dados analisados são uma amostra da heterogeneidade e mobilidade das posições de alunos em relação à escrita. Aqui, vimos Fernanda representando uma situação em que o conflito, sempre implicado nessa relação, adquire a tonalidade de “impasse” – situação que, como disse, tem levado a fracassos escolares. Procurei mostrar que mesmo, em escritas ilegíveis, há sistematicidade nas composições insólitas e um movimento para frente: sequências articuladas em “sílabas”, segmentações com jeito de palavras, numa estrutura de texto. Evelyne, está, por um lado, menos colada ao rascunho que Fernanda e, por outro lado, mais ligada a ele que Pamela, para quem o rascunho é espaço de primeiras elaborações, que poderão ser (e são) modificadas na leitura para redação da versão final.

Se um estudo sobre a alfabetização é um estudo que exige o acompanhamento dos efeitos de intensificação das “relações da escrita da criança com sua própria escrita” (BORGES, 2006, p. 20-21), ou seja, os efeitos da escrita sobre a escrita e também, eu diria cruzamentos de textos ouvidos/lidos, penso que esses cruzamentos e intensificações podem ser apreendidos, em parte, na redação de rascunhos e do “passar a limpo” para a leitura do outro. Na base desse movimento opera o Outro, a Língua como tesouro dos significantes, fonte das possibilidades de arranjos e rearranjos na escrita. A escrita “que se curva ao código”, diz a autora, vem como “efeito da ordem simbólica” e não por efeito direto de ensino-aprendizagem. Curva-se ao código para abrir-se em criatividade (Lier-DeVitto, comunicação pessoal). As redações de Pamela se mostram mais perto desse momento criativo, que se coaduna com possibilidades de emergência de

sujeito leitor/intérprete na relação com a escrita: uma presença-sujeito que é, portanto, efeito dela. Pode-se, então, concluir, acompanhando Lemos (2002, 2007), que a objetivação da escrita é solidária à subjetivação do falante como sujeito-escrevente. Podemos dizer “que as rasuras [todo tipo de retroação/rearranjo] têm uma relação singular de busca *por dizer algo* de um modo que aquele que (se) escreve reconheça naquilo que diz ao enunciar um dizer familiar, aceito, que lhe responda às demandas de sua própria escrita” (AUTHIER-RÉVUZ, 1998, p. 22)

Retroações sobre a própria escrita são **movimentos de subjetivação**, já que o aluno pode assumir, nesses momentos, posição frente a escrita. Não é infrequente, como se pode ver acima, que o rascunho contenha formas “corretas” e o texto passado a limpo, formas “incorretas”. De fato, retroações não são garantias de sucesso, como assinalou De Lemos (2002) - são hesitações, pontos de tensão; são encruzilhadas produtivas (ou não) na relação da criança com a escrita.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi motivada pelo meu interesse por erros, rasuras e outras manifestações de retroação sobre a própria escrita, situação sempre tensa porque, como disse, implica subjetivação no processo de objetivação da escrita. Este trabalho abordou a heterogeneidade dos efeitos dessa articulação nos movimentos de reformulação, de rearranjos textuais de alunos dos dois últimos anos do Ensino Fundamental II, quando ocorrem em grande quantidade e diversidade. Tais acontecimentos são entendidos como instancias de *cisão subjetiva do aluno em leitor do que escreve*: isso vale para todos os sujeitos analisados, incluindo aquele cujos textos são ilegíveis. A diferença reside, conforme entendo, no quanto o aluno fica preso à imagem de letras que redige ou no quanto elas se apagam enquanto imagem para circular como significantes mobilizados no código escrito de uma língua. Código no sentido de articulações gráficas e segmentações autorizadas por uma língua – condição, como disse, para que se abra espaço para a criatividade. Criatividade que não se ensina, acontece como efeito de relações particulares sujeito-escrita. Partindo dessa convicção, este trabalho se afasta de propostas tradicionais sobre a alfabetização, que são cognitivo-comportamentais.

As vertentes que imperam na área da Educação têm se orientado, como disse antes, pela concepção de aprendiz, retirada de sua aderência à composição entre Psicologia e Medicina. É por esse motivo que reconsiderações teóricas não são levantadas e que a relação sujeito/escrita não escapa da visada de aprendizagem como um processo de apropriação cognitiva da técnica da escrita (letras e encadeamentos) e da ampliação de conteúdos e usos culturais e sociais. Como apontou Santos (2008), os argumentos que a autora sustenta são: “(1) se o organismo está em ordem (saudável do ponto de vista orgânico e mental), o problema é de aprendizagem (atenção, por exemplo); e (2) se o organismo está prejudicado, atribui-se a isso a não superação dos erros” (SANTOS, 2008, p. 15). Para Santos, a prática pedagógica, assentada nessas premissas, ignora questões essenciais sobre “quem é a criança” ou “o que é a escrita para ela?”. Com isso, não se descola da questão do método de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que esta pesquisa compreendeu uma *reflexão teórica*, a partir dos dados coletados, o presente trabalho realizou um levantamento bibliográfico focado na problemática do “**ponto de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais**”, conforme se apresenta na literatura da Educação e da Linguística Aplicada e envolveu, ainda, uma reflexão sobre o Interacionismo e a Clínica de Linguagem - espaços teóricos a que me filio. Não pretendi dar “respostas” para questões que envolvem a relação sujeito-escrita e sim abrir horizontes para discussões futuras. Desse modo, ficam para outro momento outros passos que darei a respeito desse tema tão instigante e importante para a esfera da alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOUCH, J. Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1994/ 1995.

ALLOUCH, J. (1995). Letra a letra. Rio de Janeiro, RJ, Companhia de Freud.

ANDRADE, L. Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem. 2003. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) –Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ANDRADE, L. Níveis de descrição linguística na abordagem de falas de crianças com retardo de linguagem. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.39, nº 3, p. 331- 336, setembro, 2004.

ANDRADE, L. Produções desviantes de escrita e clínica de linguagem. In: MOURA, M. D. (Org.). Os desafios da língua. Maceió: Edufal, 2008. p. 481-483.

ARANTES, L. M. G.; FONSECA, S. C. Efeitos da escrita na clínica de linguagem. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 1, p. 14-35, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. Palavras incertas – As não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BAPTISTA, Ana Elisa DE Belotti e Nogueira. Fonoaudiologia Educacional: Percurso e Percalços (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), 2013.

BIZIO, L. Considerações sobre o ensino de língua portuguesa para surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BORGES, S. O quebra-cabeça da escrita: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Editora da UCG, 2006a.

BORGES, S. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. Aquisição, patologias e clínica de linguagem. São Paulo: Educ, 2006b.

BOSCO, Z. R. No jogo dos significantes, na infância da letra. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BOSCO, Z. R. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. 2005. 282 f. Tese (Doutorado em Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

BOSCO, Z. R. Aquisição da Escrita: A relação sujeito e Língua em questão. Cad.Est.Ling., Campinas, 52 (1): 163*176, Jan./ Jun.2010

CARNEVALE, L. Reflexões sobre o papel do fonoaudiólogo inserido em escolas especiais voltadas à educação de sujeitos com paralisia cerebral. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação – USP, 2000.

CARNEVALE, L. O nonsense e seu efeito sintomático na escuta: uma questão para o clínico de linguagem - Tese de (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, G. M. M. “Erro” de pessoa: levantamento de questões sobre equívoco em aquisição de linguagem. Tese (Doutorado em Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CARVALHO, G. M. M. Cadernos de Estudos Linguísticos. Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem. Campinas, 47(1) e (2): 61-67, 2005

CARVALHO, G. M. M.. A mudança em a aquisição de linguagem : levantamento de questões sobre a singularidade da fala da criança. *Signotica (UFG)* , v. 18, p. 247-271, 2006.

COSTA, F.R, Frente o lápis e o papel: uma discussão sobre a constituição da posição do leitor, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012

DE LEMOS, C. T. G. Universais Linguísticos ou Língua Original? Cortez Editora e Livraria S.A. Cadernos PUC, v. 9, p. 15-41 1981

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim de Abralín, Recife*, v. 3, p. 97-126, 1982.

DE LEMOS, C. T. G .A sintaxe no espelho. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 10: 5-15, Campinas. IEL/ UNICAMP, 1986.

DE LEMOS, C. T. G. Los procesos metafórico y metonímico como mecanismos de cambio. *Substratum, Barcelona*, v. 1, n., p. 121-136, (1992a).

DE LEMOS, C. T. G.(1992b). Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, SP*, vol.22, pp.149-152.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre aquisição da escrita: algumas questões. In *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas*. ROJO, Roxane (Org.), Mercado de Letras, p. 8-18, 1998.

DE LEMOS, C. T. G. Apresentação. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998a.

DE LEMOS, C. T. G. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. *Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação, Porto Alegre*, v. 1, n. 3, p. 151-172, 1998b.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 10, n. 42, p. 41-69, 2002.

DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Org.). Aquisição, patologias e clínica da linguagem. São Paulo: EDUC, 2006. p. 21-32.

DE LEMOS, C. T. G. Sobe o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Org.). Aquisição, patologias e clínica da linguagem. São Paulo: EDUC, 2006. p. 97-107.

DE LEMOS, C. T. G. Da angústia na infância. Literal 10, 117-126, 2007.

DESINANO, N. Los alumnos universitarios y la escritura académica. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2009.

FACHINI, S. R. V. A posição do investigador: Reflexões sobre ética, método e análise, Tese de (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)– Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FELMAN, S. Le scandale du corps parlant: Don Juan avec Austin, ou, la seduction en deux langues. Paris:Éditions du Seuil, 1980

FIGUEIRA, R. “Marcas Insólitas na aquisição do gênero. Evidência do fato autonômico na língua e no discurso”. Linguística 13. Hedra. Publicação da ALFAL. 97-144. _____.(2001).

FIGUEIRA, R. “Dados anedóticos: quando a fala da criança provoca o riso... Humor e aquisição da linguagem”. Línguas e Instrumentos Lingüísticos, Campinas, vol 6. p. 26-61. 2001.

FONSECA, S. C. O afásico na clínica de linguagem. 2002. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FONGARO, A. E. M. Manifestações sintomáticas na escrita e a clínica de linguagem. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREUD, S. Os chistes e sua reação com o inconsciente, Em Obras completas, vol.VIII. Rio de Janeiro, Imago. 1905

FREUD, S. (1925 [1924]/1976) Uma nota sobre o bloco mágico. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos. In: _____. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago. 1976a. v. 4.

FREUD, S. A dissolução do complexo de Édipo. In: _____. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago. 1976b. v. 19.

FREUD, S. Inibição, sintoma e angústia. ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1926, [1925],1976, v.XX.

FREUD, S. Sonhos (1915-1916). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XV.

GUADAGNOLI, C. F. Considerações sobre fala-leitura-escrita e efeitos clínicos no atendimento de afásicos. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. Encontro nacional reúne instituições que combatem o analfabetismo funcional. Boletim INAF, 29 out. 2007.

JAKOBSON, R. Dois Aspectos da Linguagem e Dois Aspectos de Afasia. In Linguística e Comunicação. São Paulo. Cultrix. 1954/ 1988

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LACAN, J. (1998[1949]) “O estádio do espelho como formador da função do Eu”. In Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

LACAN, J. O Seminário, Livro 3: As Psicoses. [1955-56]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. (1938) Estádio do espelho como formador da função do Je tal como nos revela a experiência psicanalítica. In Escritos, Jorge Zahar, 1998

LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. De Piaget a Freud: a (pisco)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1992.

LEITE, L. Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças. 2000. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)– Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

LEMOS, M. T. A língua que me falta: uma análise de estudos linguísticos na aquisição da linguagem. Campinas: Mercado das Letras, 2002

LEMOS, M. T. O sujeito imprevisto. In: In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. Aquisição, patologias e clínica de linguagem. São Paulo: EDUC/ FAPESP p.57-62, 2006.

LIER-DEVITTO, M. F. Os monologos da criança : “Delirios da Lingua”, Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LIER-DEVITTO, M. F. (Org.). Fonoaudiologia: no caminho da linguagem. São Paulo: Cortez, 1994.

LIER-DEVITTO, M. F. Novas contribuições da linguística para a fonoaudiologia. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 7 p. 163-171, 1995a.

_____. *Língua e discurso: à luz dos monólogos da criança*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 45-56, 1995b.

LIER-DEVITTO, M. F. Teleologia em Vygotsky: evolução e revolução. *Leitura (UFAL)*, Maceió, v. 17, p. 25-35, 1996.

LIER-DEVITTO, M. F. Sobre a interpretação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, Campinas, v. 29, p. 9-15, 1996.

LIER-DEVITTO, M. F.; FONSECA, S. C. Reformulação ou Ressignificação? *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, (33):51-60, Jul./Dez. 1997

LIER-DEVITTO, M. F. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.

LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.33, nº 2, p. 65-71, junho de 1998.

LIER-DEVITTO, M. F. Theory as ideology in the approach to deviant linguistic facts. In: JEFF VERSCHUEREN (org.) *Language and Ideology*. Bélgica: IprA & The Authors, pp.344-351, 1999

LIER-DEVITTO, M. F. Relatório e pedido de renovação: Projeto Integrado: Aquisição da Linguagem e Patologias de Linguagem (CNPq n.5220002/97- 8). Período do relatório: juho/98 a julho/00. São Paulo, SP, LAEL/PUC-SP. (inédito), 2000a.

LIER-DEVITTO, M. F. Questions on the normal-pathological polarity. In: LIER-DEVITTO, M. F. (org.) *Aquisição, Patologia e Clínicas de linguagem*, 2000b.

LIER-DEVITTO, M. F. The symptomatic status os symptoms: pathological errors and cognitive approaches to language usage. *Anais da 7 Conferência Internacional de Pragmática*. Antuérpia. IPrA & The Authors, 2000c.

LIER-DEVITTO, M. F. Sobre o sintoma – déficit de linguagem, efeito da fala no outro, ou ainda...? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, RS, EDIPUC-RS (no prelo), 2000d.

LIER-DEVITTO, M. F. A confluência língua-discursos nos monólogos da criança. *Revista Linguística*, São Paulo, v. 13, 2000.

LIER-DEVITTO, M. F. Sobre o sintoma: déficit de linguagem, efeito da fala ou ainda....? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 245-253, 2001.

LIER-DEVITTO, M. F.; FONSECA, S. C. Linguística, aquisição e patologia: relações possíveis e restrições obrigatórias. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 433-441, 2001.

LIER-DEVITTO, M. F.; Falas sintomáticas: um problema antigo, uma questão contemporânea. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. P. (Org.). *Linguística e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Educ, 2006.

LIER-DEVITTO, M. F. *Patologias da linguagem: sobre as vicissitudes de “falas sintomáticas”*. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Educ, 2006.

LIER-DEVITTO, M. F.; FONSECA, S.C. LANDI, R. . *Veze e voz na linguagem: o sujeito sob efeito de sua fala sintomática*. *Revista Kairós* , v. 10, p. 19-34, 2007.

LIER-DEVITTO, M. F.; ANDRADE, L. *Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças*. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 54-71, 2008.

LIER-DEVITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. *O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem*. In: FINGER, I.; QUADROS, R. (Org.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

LIER-DEVITTO, M. F.; ANDRADE, L. *Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças*. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 54-71, 2008.

LIER-DEVITTO, M. F.; ANDRADE, L. A Abordagem do erro na fala e na escrita: Aquisição, alfabetização e clínica. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LIER-DEVITTO, M. F.; FONSECA, S.C. Hesitações e pausas como ocorrências articulatórias ao movimento de reformulação. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, Jan./Jun. 2012

LIER-DEVITTO, M. F. Uma presença marcante na Aquisição da Linguagem: homenagem a Regina Lamprecht. Prolíngua (João Pessoa) , v. 8, p. 02-12, 2013.

MILLER, J.A. Perspectivas do Seminário 5 de Lacan, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1982 [1999], 117 p.

MILLER, J.A. (1987). Percurso de Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MILLER, J.-A. Percurso de Lacan – Uma Introdução, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1984 [1987], segunda edição, 151 p.

MILNER, J.C. O amor da língua. Porto Alegre: Artes Médicas, 1978/1987/2012.

MILNER, J. C. (1982) *Ordre et raisons de langue*. Paris, Seuil.

MILNER, J. C. *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil, 1987/1989

MILNER, J. C. *El périplo estructural*. Editora Paidós, Buenos Aires, 2002.

MILNER, J. C.. Os nomes indistintos. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006. MOTA, S. B. V. O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição da escrita. 1995. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, E. C. A autoria: (e) feitos de relações inconclusas: um estudo de práticas de textualização na escola - Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1995.

OLIVEIRA, E. C. Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2004.

PEREIRA DE CASTRO, M.F. & FIGUEIRA, R.A Aquisição da linguagem. In: PFEIFFER, C.G. e NUNES, J. (orgs.) Aprendendo a argumentar: um momento de Aquisição de Linguagem. Campinas. Ed. UNICAMP, 1992,

PEREIRA DE CASTRO, M.F. & FIGUEIRA, R.A., 2006. Aquisição da linguagem. In: PFEIFFER, C.G. e NUNES, J. (orgs.), Linguagem, história e conhecimento. Campinas: Editora Pontes.

PIAGET, J. (1923) A Linguagem e o Pensamento da Criança. São Paulo, S.P.: Editora Martins Fontes Ltda., (1986).

PIAGET, J. (1965) Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro, RJ.: Companhia Editora Forense, (1973).

PIAGET, J. (1973) "A Linguagem e as Operações Intelectuais"; em J. de " Ajuriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, B. Inhelder, P. Oléron (eds) Problemas de l'sicolingüística. São Paulo, S.P.: Editora Mestre Jou.

PIAGET, J. Biologia e Conhecimento. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p.

PIRES, V. L. Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela "ordem própria da língua". 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

POMMIER, G. Nascimento y renacimiento de la escritura. Buenos Aires, 1993.

POMMIER, G. Nascimento y renacimiento de la escritura. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

POMMIER, G. (1998). O amor ao avesso: ensaio sobre a transferência em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

POMMIER, G. (1993[1996]), Linguagem Escrita, para a clínica Fonoaudiológica, Organizadoras: Ana Paula Barberian, Giselle de Athayde Massi, Ana Cristina Guarinello: Plexus Editora, Edição 1, 2003.

POMMIER, G. O. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In LIER-DeVITTO, M.F & ARANTES L. Faces da Escrita – linguagem, clínica, escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, R. V. Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAUSSURE, F. de (1916/1969). Curso de Linguística Geral. São Paulo, SP, Ed. Cultrix.

SAUSSURE, F. Escritos de Linguística Geral. Organizado e editado por Simon Bouquet e Rudolfo Engler. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

ZAJAC, S. Questões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos: Um olhar, novas perspectivas, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVEIRA, Eliane. As marcas do Movimento de Saussure na Fundação da Linguística. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2007

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TESSER, E. Reflexões sobre diálogo: sob efeito da clínica de linguagem com afásicos. 2007. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e

Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Lisboa, Portugal: Edições Antídoto, 1979 VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEIR, R. Language in the Crib. The Hague, Holanda: Mounton & Co. 1962



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem: Linguagem e Patologias da Linguagem

Pesquisador: Vera Lucia Pires Rampa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19647013.4.0000.5482

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 682.267

Data da Relatoria: 03/10/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Projeto de pesquisa de autoria de Vera Lucia Pires Rampa, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto.

A proposta visa estudar "(...) a heterogeneidade das rasuras que se apresentam em textos de alunos dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental II, quando se espera deles uma escrita mais estável (com menos erros ortográficos), que seria expressão de um processo adequado de construção de conhecimento sobre a escrita. Focaliza-se, neste projeto, as rasuras como ocorrências privilegiadas para refletir sobre a tensão implicada na relação aluno-escrita, aquele em que o escrevente é afetado pelo que ele mesmo escreve, o que não significa, contudo, que essa afetação leve necessariamente à estabilização esperada da escrita constituída, isto é: o aluno pode ficar *¿fixado¿*, *¿preso¿* no jogo de fazer-desfazer, sem conseguir dar o passo decisivo para a escrita constituída. Embora as rasuras possam ser sinais positivos relativamente aos passos da

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 682.267

criança na escrita, elas podem cristalizar movimentos e se apresentarem como sinais negativos."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos centrais deste trabalho são examinar (1) as rasuras de alunos que emergem e decrescem, indicando um conflito que toma a direção da língua constituída e (2) aquelas que, por outro lado, persistem e se cristalizam e que sugerem a constituição de obstáculos verdadeiros ao processo de alfabetização e, com base nos achados desta investigação, refletir sobre a função das rasuras nos caminhos e descaminhos do processo de alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são de fato baixíssimos.

Os benefícios são de grande valor científico e acadêmico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e muito bem fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica bem definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes e, portanto, válidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram todos apresentados, preenchidos, assinados, datados e postados na Plataforma Brasil, conforme orienta o Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP.

O TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado, atende a contendo o que dispõe a Res. CNS/MS nº 466/12, permitindo ao participante (voluntário) compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



Continuação do Parecer: 682.267

- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 10 de Junho de 2014

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br