

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Anna Eliza Mattos Fongaro

Manifestações sintomáticas na escrita e a clínica de linguagem

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Anna Eliza Mattos Fongaro

Manifestações sintomáticas na escrita e a clínica de linguagem

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Maria Guimarães Arantes.

São Paulo

2009

Banca Examinadora

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

Assinatura: _____

Data: _____

Agradecimentos

À Profa. Dra. Lúcia Arantes pelo rigor da leitura deste trabalho e pelos questionamentos levantados com competência durante a orientação desta dissertação. Pelo acolhimento das minhas inquietações e pela confiança que me fez sentir no meu percurso de mudanças e dúvidas.

À Profa. Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto pela competência e rigor intelectual nas reflexões sobre o sintoma na linguagem. Pela ajuda na compreensão da difícil leitura de Pommier e pelas indicações nas reflexões empreendidas sobre o autor.

À Profa. Dra. Lourdes Andrade pela exemplar escuta do material clínico e pelas discussões sobre a linguagem escrita desde o curso de Especialização em Clínica de Linguagem.

À Profa. Dra. Zelma Bosco pelo rigor da leitura deste trabalho para o exame de qualificação e pelas sugestões enriquecedoras e encorajadoras para a finalização desta dissertação.

À Profa. Dra. Sônia Araújo pela amizade e pelo apoio nos momentos difíceis deste percurso.

À DERDIC pela colaboração na realização desta pesquisa.

À CAPES pelo auxílio financeiro no desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho aborda a escrita de crianças encaminhadas para terapia fonoaudiológica. O objetivo desta dissertação é discutir a natureza do sintoma, a partir de uma perspectiva teórica que toma distância da concepção de que a linguagem é objeto de conhecimento sobre o qual a criança atua. Para operar tal deslocamento foi encaminhada uma reflexão que considera a *ordem própria da língua* (SAUSSURE, 1916), e entende que a linguagem é anterior ao sujeito e responsável por sua *captura* e, conseqüentemente, por sua entrada no universo simbólico. A concepção de sujeito compatível com tal perspectiva é a de sujeito dividido entre a instância que escreve e a que lê. Implicar este sujeito da Psicanálise exige abordar a questão da subjetivação *também do ponto de vista da sexualização* (DE LEMOS, 1998,1999,2002).

Na análise empreendida foram eleitos aspectos relativos à materialidade da escrita, a saber: segmentação e traçado. As hipossegmentações na escrita analisada são entendidas como elementos da fala que comparecem na escrita (ABAURRE, 2002), são efeitos do cruzamento oralidade e escrita sob o comando da Língua (BORGES, 2006) e possibilidades esquecidas deste funcionamento (CARVALHO,1995).

Em relação ao traçado das letras, destacam-se os *equívocos homográficos* que trazem o nome da criança latente sob as cadeias manifestas da escrita (BOSCO, 1995). Estes equívocos são produtos da Língua e mostram a alienação da criança.

A reflexão sobre o sintoma implicou considerar o *modo particular de enlaçamento de um sujeito na/pela linguagem*. O desconhecimento do sujeito sobre o porquê dos acontecimentos da sua escrita e a impossibilidade de mudança apontam para a *implicação da hipótese do inconsciente introduzida por Freud* (LIER DEVITTO, 2006).

As operação de recalçamento que incidem sobre a imagem (visual e sonora) das letras, indicadas por Pommier (1996), permitiram pensar no sintoma como ponto de entrelaçamento do processo de subjetivação na linguagem e pela linguagem na passagem pelo complexo edipiano.

Palavras - chave: distúrbios de leitura e escrita, escritas sintomáticas, clínica de linguagem, clínica fonoaudiológica

ERRATA

ABSTRACT

This research deals with the handwriting of children that have been referred to receive phonology therapy. The objective of this dissertation is to discuss the symptoms from a theoretical standpoint that does not consider language as a knowledge that has to be learned by children. A reflection has been proposed to sustain what may be perceived as a departure from what has commonly been understood until now. This reflection considers the *tongue's own order* (SAUSSURE, 1916) and understands that the language comes before the subject, that is responsible for its *capture*, and it is consequently also responsible for its entry in the symbolic universe. The concept of a subject compatible with such a perspective is that of a subject divided between the instance considered while he writes and the one while he reads. To bring about this issue of subjectivity demands covering the question of the subject *from the standpoint of sexuality as well* (DE LEMOS, 1998, 1999, 2002).

Aspects related to handwriting's basic structure, such as segmentation and outlining, were selected from the undertaken analysis. The analyzed handwriting's hyposegmentations are understood as speech elements that come about in the handwritings (ABAURRE, 2002), are effects from the crossing of verbal and handwriting elements under the command of the tongue (BORGES, 2006), and forgotten possibilities from this functioning (CARVALHO, 1995).

Homographic ambiguity, as related to the outlining of the letters, should be noted on the names of the children under consideration upon the exposure of writing chains (BOSCO, 1995). These ambiguities are a result of the tongue and depict the children's alienation.

The reflection about the symptoms implied considering the *particular way in which a subject is binded to and by language*. The lack of knowledge from the subject as to the characteristics of his handwriting and the impossibility of change point towards an *implication arriving from the unconscious hypothesis introduced by Freud* (LIER DEVITTO, 2006).

Stressing operations that influence upon the image (visual and sound) of the letters, as mentioned by Pommier (1996), allowed for the thinking of the symptoms as a binding point of the process for the subjecting in the language and for the language by the Oedipus complex.

Key words: reading and handwriting problems, symptomatic handwritings, language clinic, phonology clinic.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 O Interacionismo como ponto de partida para pensar a relação sujeito-escrita...23 a partir de outro lugar.	
1.2 Um olhar pioneiro sobre a relação criança-escrita sob os ecos da Psicanálise.....	25
1.3 Um olhar pioneiro sobre o sintoma na escrita sob os ecos da Psicanálise.....	38
2 NASCIMENTO E RENASCIMENTO DA ESCRITA – DESENHO E.....	43
LETRA; TÉCNICA E CRIATIVIDADE	
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE JÁ SE ESCREVEU ACERCA DO.....	55
TRAÇADO E SEGMENTAÇÃO	
3.1 Interpretações dissonantes sobre segmentação.....	56
3.2 Interpretações dissonantes sobre as refacções.....	65
3.3 <i>Rasuras e Refacções</i> : efeitos estruturantes do escrever sobre a criança.....	67
4 SOBRE A CIRCUNSCRIÇÃO DO SINTOMA: REFLEXÕES.....	70
SOBRE A LEITURA DO MATERIAL	
5 CONCLUSÃO.....	92

INTRODUÇÃO

A reflexão desenvolvida nesta dissertação é resultado de minha aproximação ao Grupo de Pesquisa *Aquisição, Patologias e Clínica da Linguagem*, coordenado pelas professoras Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto e Dra. Lúcia Arantes. Até então, a concepção de linguagem que norteava minha reflexão sobre o atendimento de crianças com queixa de dificuldade na escrita, estava vinculada às propostas da psicologia do desenvolvimento, que, em linhas gerais, considera a linguagem como objeto de conhecimento.

Atualmente, após um longo percurso¹ no interior do grupo de pesquisa acima referido, tomei distância das abordagens psicológicas, pois diversas situações clínicas me levaram a questionar o edifício teórico assentado na concepção de escrita como objeto de conhecimento do qual a criança se apropria. Indaguei se esse seria um solo teórico fértil para sustentar as questões que a clínica impunha e para encaminhar uma reflexão sobre as possibilidades de promover mudanças na relação de meus pacientes com a escrita.

Apresento, inicialmente, um fragmento de sessão que, entre outros acontecimentos clínicos, despertou minha atenção e o desejo de buscar um maior entendimento sobre a relação da criança com a escrita, pois assim teve origem esta dissertação, a clínica colocando sob suspeita o “saber do terapeuta”.

Certa vez, um de meus pacientes depois de verbalizar a regra ortográfica relativa à utilização de “m” e “n” (antes de p e b), bastante irritado e com ares de quem não agüentava mais repetir a mesma regra, disse que já a conhecia bem e que, portanto, não erraria mais. Entretanto, logo após seu “desabafo”, ele escreveu um texto com vários “erros” na utilização desses mesmos grafemas. Tal acontecimento levou-me a perguntar se seria o conhecimento de regras ortográficas, condição suficiente para que estivesse garantida a forma “correta” de grafia da escrita. Outro ponto que chamou minha atenção é que esse mesmo menino apresentava, também, uma importante indeterminação no traçado das letras, tanto das vogais, que eram muito semelhantes e, algumas vezes, se

¹ Fui aluna do curso de especialização do Núcleo de Formação em Clínica de Linguagem e do Curso de Aprimoramento em A clínica de linguagem: Afasia, Retardo de Linguagem, Distúrbio de Leitura e Escrita e Distúrbios Articulatorios na DERDIC.

confundiam, como também na grafia do “m” e do “n” que, ora eram grafados sem distinção clara do traçado, ora eram, de fato, substituídos, apesar da regra ser tão “conhecida” por ele. A questão do traçado parecia importante no entendimento deste caso, e esta face da escrita ainda não havia sido por mim considerada no diagnóstico dos casos de crianças com queixas de problemas na escrita. Não pretendo detalhar todos os aspectos envolvidos no atendimento deste paciente, pois minha intenção, como disse, foi apenas destacar um entre muitos acontecimentos clínicos que deram origem a esta pesquisa, e colocar sob suspeita a noção de um sujeito que tem controle daquilo que escreve.

Quando a linguagem é considerada objeto de conhecimento, o sujeito implicado, em tal concepção, é o sujeito epistêmico, ou seja, aquele que é capaz de contemplar o objeto e construir conhecimento sobre o mesmo. Tal concepção de sujeito é a que tem sido sustentada no campo da Educação, da Psicologia e também da Fonoaudiologia.

O encontro com o grupo de pesquisa coordenado por Lier DeVitto me fez colocar em questão a concepção de linguagem e de sujeito que sustentam tais práticas. A aproximação das pesquisas dos membros deste grupo foi fundamental para uma transformação radical no meu entendimento sobre o funcionamento da linguagem e, conseqüentemente, sobre a relação sujeito-linguagem. Assim, gradualmente tomei distância da idéia de sujeito epistêmico, pois passei a entender a linguagem com estruturante do sujeito, assim, entrou em cena o sujeito dividido entre aquele que não controla o que diz/escreve por estar submetido ao funcionamento da linguagem e aquele que quando afetado pelo o que escuta de sua fala/escrita, pode reformulá-la.

A discussão sobre o sintoma na linguagem que orienta esta pesquisa decorre de minha filiação ao pensamento de Lier-DeVitto que coordenou o *Projeto Aquisição da Linguagem e Patologias da Linguagem*, no LAEL-PUC/SP. Projeto que desde sua origem marca uma posição de alteridade em relação ao Interacionismo Brasileiro, proposta fundada pela Profa. Dra. Claudia Lemos e que está na origem dos desdobramentos originais, relativamente ao campo das patologias e da clínica de linguagem. Como diz Lier-DeVitto, o Interacionismo ocupa:

“a posição de ‘outro’ na lida com as falas ditas patológicas. Assim, categorias ou operadores de leitura, nodais nessa proposta teórica,[são] mobilizados para **pensar diferenças** – refiro-me à

interação, à mudança, ao ‘erro’, ao outro, à heterogeneidade e à interpretação” (LIER-DEVITTO, 2002a)

Assim, como aponta Fonseca (2002), a diferença entre esses campos se dá não apenas porque no interior do Projeto o foco está voltado para as falas ditas sintomáticas, mas

“porque os trabalhos encaminhados no *Projeto* resultam de indagações oriundas do espaço clínico, em que o outro é indagado por elas. Indagações que podem constituir-lo em pesquisador o que, contudo, não anula sua condição de clínico, mesmo porque conclusões a que se chegar devem “afetar” sua escuta e ações clínicas.” (FONSECA, 2002, p.178)

Cabe observar que a relação entre os dois projetos foi pautada por um diálogo que pôde respeitar diferenças, condição que entendo como fundamental e que se dá a ver na qualidade dos trabalhos sobre as patologias e a clínica de linguagem².

Assim, do encontro com o referido grupo de pesquisa, nasceu a motivação de colocar em discussão o que é um sintoma na escrita. Quando se concebe a linguagem como objeto de conhecimento, a escrita é considerada patológica quando os erros relacionados à sua “forma” ou “conteúdo” persistem além do período esperado, ou melhor, as hipóteses que o sujeito levantou de como se deve escrever não se modificam e não se identificam à escrita constituída. Nesta perspectiva, não há uma distinção clara entre erros sintomáticos e erros inerentes à aquisição, nem tão pouco sobre até quando estes são aceitáveis. Descreve-se a escrita sintomática através da gramática, através da qual não se pode ir além de uma descrição que apenas assinala aquilo que a criança não faz, mas que nada pode enunciar sobre a especificidade de uma condição sintomática. No trabalho de Arantes (2001 e 2006), vê-se que, segundo a pesquisadora, o fonoaudiólogo *tem tangenciado a exigência de enfrentar o específico do sintoma na fala*. Isto porque quando apenas se descreve a escrita através da gramática não se distingui erro de sintoma. Além disso, costuma-se remeter a explicação dos “erros” a outro domínio, que não é o lingüístico, comparecendo explicações que se referem a

² Andrade (2003), Arantes(2001), Araújo(2002), Fonseca(2002, 1995), Faria(2004, 1995), Vasconcellos(1996), Carnevale(2000, 2008), Leite(2000), Landi(2000),Oliveira(2003), Carvalho(2003), Trigo(2003), Marcolino(2004), Cerqueira(2005), Catrini(2005), Lier De-Vitto (1998, 2001, 2003, 2005, 2006, 2007) Lier De-Vitto & Arantes (2006)

alterações relacionadas aos aspectos cognitivos, sociais, emocionais, orgânicos (déficit de percepção ou problemas neurológicos) e, ainda, explicações atravessadas por fragmentos do discurso da psicanálise.

Arantes (op.cit) esclarece que a Fonoaudiologia tem se posicionado diante do sintoma na linguagem de dois modos distintos: ou desligando a linguagem do sujeito para descrevê-la, ou considerando o sujeito, mas sem considerar sua fala. A consequência desta posição que apaga a especificidade do lingüístico, e/ou desconsidera a articulação sujeito-linguagem, segundo Arantes (2006, p. 323), é a marginalização da “face do sintoma que singulariza e determina a existência da clínica fonoaudiológica”

Se o sintoma é no corpo da fala/escrita e se o fonoaudiólogo é o profissional chamado a responder por esse acontecimento que faz sofrer um sujeito, o compromisso desta clínica, como mostra Arantes (op.cit., p. 32), é com a linguagem e, por essa razão, esta clínica deve ser norteada por uma teoria de linguagem que “não barre a possibilidade de inclusão... de um sujeito que fala [ou escreve] sem poder fazê-lo de outro modo”

Lier-DeVitto, pesquisadora que desencadeou e desenvolveu a discussão sobre o sintoma no Projeto, tem insistido que no campo das patologias de linguagem, as manifestações sintomáticas têm sido deixadas a margem da uma reflexão. Segundo a autora,

“via de regra as falas sintomáticas são tomadas ou como uma empiria a mais, em que se movimentam aparatos descritivos da Lingüística, ou como sinal de problemas cuja etiologia é orgânica/cognitiva ou emocional” (LIER-DEVITTO, 2006, p.185).

É nesse sentido que Arantes (2006, p. 324) afirma que a Fonoaudiologia não pode se afastar da Lingüística, porém esclarece que esta relação não deve ser de aplicação, ou seja, não pode perder de vista “as questões que a clínica e a fala (e escrita) patológicas impõem”. A autora reconhece e acompanha a reflexão de Ler-DeVitto ao afirmar que os *atos desviantes de linguagem*, que comparecem tanto na aquisição como na patologia, não podem ser abordados por qualquer teoria de linguagem. É necessário que seja uma perspectiva em que a fala e sujeito estejam concernidos. A assistemática e a irregularidade destes fatos de linguagem trazem à cena um sujeito que não é o sujeito idealizado da ciência, mas “aquele que se divide e que aparece nos vãos mal traçados da linguagem”.

O projeto Aquisição da Linguagem e Patologia da Linguagem tem abordado a questão do sintoma como um problema de natureza lingüística. É a presença do “lingüístico” que marca uma diferença em relação ao trabalho desenvolvido por professores particulares e também por psicopedagogos, que não têm um compromisso com a teorização sobre a linguagem. Para tentar refletir sobre o sintoma na escrita, considero necessário tomar distância das *abordagens pedagógicas*, porque, deve-se dizer, o fato da criança chegar à clínica é indicativo do esgotamento dos métodos pedagógico, além de se correr o risco de não se poder distinguir o papel do clínico e do papel professor. É fundamental demarcar diferenças entre campos, para que se justifique a especificidade de práticas (clínica, pedagógica, psicopedagógica, ou outra) que abordam a questão dos embaraços da criança com a escrita. Entendo que esse esforço de teorização é condição obrigatória para abordar a escrita, e que esse esforço teórico não pode excluir uma teorização sobre o sujeito.

O compromisso com a ordem própria da Língua responsável pelo jogo significante afastou os pesquisadores do Grupo de Pesquisa *Aquisição, Patologias e Clínica da Linguagem* de “abordagens da fala como *coisa-em-si*, como auto-evidente/transparente” (LIER-DEVITTO e ANDRADE, 2008, p11). Lier-DeVitto e Andrade (2008, p.11) esclarecem que a proposta do projeto é “teoricamente orientada pela teorização saussuriana, pela contribuição de Jakobson na articulação língua-fala/escrita e a de De Lemos, pela suspensão do sujeito epistêmico e enfrentamento da fala da criança”.

Quando convocada a pensar sobre a clínica, Lier-DeVitto (2006, p.184) elege como ponto de partida questões sobre a interação, já que a clínica de linguagem pode ser delimitada como “espaço em que falas sintomáticas levantam questões para um outro”. Porém, para a autora sempre esteve em questão a especificidade da clínica, pois o “outro deveria ser pensado como outro-terapeuta e “mudança deveria ser ressignificada” devido sua “dependência de uma ação clínica – uma interpretação – que, espera-se, possa incidir sobre o sintoma”.

As reflexões de Lier-DeVitto são fundamentais para a discussão do material clínico, passos importantes foram estabelecidos pela autora e necessários na circunscrição do sintoma. Vejamos.

Sintoma na linguagem é “um acontecimento na fala que exprime a prisão do sujeito numa falta ou falha” e o impede de “passar a outra coisa” (ALLOUCH, 1990, apud LIER-DEVITTO & ARANTES, 1998). Note-se que a autora indica que sintoma é

diferente de “erro”, pois sintoma é resistente a interpretação/mudança e seu efeito é distinto na escuta do outro.

Em relação ao efeito que uma fala ou escrita sintomática produz no outro, Lier-DeVitto (2006, p.185) esclarece que é efeito de estranhamento, efeito de patologia que, por sua vez, afeta aquele que fala ou escreve. Deste modo, segundo a autora, “da noção de sintoma participam tanto o ouvinte... que não deixa passar uma diferença, quanto o falante... que não pode passar a outra coisa”

O sintoma implica sofrimento e é “efeito de um enlaçamento peculiar do sujeito à sua fala” (LIER-DEVITTO, op.cit., p.185). É possível considerar que uma posição singular do sujeito na linguagem determina uma fala/escrita sintomática, que provoca um efeito sobre o outro porque não a identifica como semelhante a sua língua e tem por consequência o sofrimento devido a “uma fratura na ilusão de semelhante” e a “uma ruptura da ficção de si mesmo” (VORCARO, apud LIER-DEVITTO, 2006, p.185)³. Segundo Lier-DeVitto (op.cit., p. 185), focar as manifestações lingüísticas na escrita não significa saber de antemão quais delas são sintomáticas ou não. As tentativas de se estabelecer categorias de “formas lingüísticas atípicas” não tiveram sucesso, pois como diz a autora “formas atípicas não são propriamente distintas das produzidas por crianças ‘normais’ e as típicas estão presentes em quadros sintomáticos”.

Do mesmo modo, não é possível usar o parâmetro da cronologia para demarcar tal distinção. Relacionar o sintoma à variação no ritmo do desenvolvimento é também uma questão complexa, pois não é possível estabelecer na linha da cronologia os produtos a serem esperados, isso porque a heterogeneidade das manifestações lingüísticas impede que sejam traçadas escalas evolutivas de um padrão de desenvolvimento. Nesse sentido, acompanho Lier-DeVitto (2001; apud LIER-DEVITTO 2006, p.186), quando afirma que os trabalhos que tentam definir o sintoma como uma defasagem temporal “não vão muito além da apreensão intuitiva de que patologia seria a ‘fala da criança que está fora do tempo’”. A autora (op.cit., p.186) assinala que o sintoma diz de um tempo “mas não do cronológico – ele inscreve e se inscreve num tempo outro: tempo da insistência, da repetição”

Lier-DeVitto (op.cit., p.187) assinala que uma reflexão sobre o sintoma implica considerar o “modo particular de enlaçamento de um sujeito na/pela linguagem – relação sujeito-língua/fala, como sugere De Lemos”. Assim indica que o

³ Contribuição de Ângela Vorcaro em exame de qualificação da tese de Suzana Fonseca no Lael-PUC-SP

desconhecimento do sujeito sobre o porquê sua fala/escrita acontecer de uma determinada maneira e a impossibilidade de mudança apontam para a “implicação da hipótese do inconsciente introduzida por Freud”.

Vê-se que circunscrever o sintoma no campo na escrita é uma tarefa complexa, uma vez que a distinção entre normal e patológico envolve questões de grande complexidade que não podem ser naturalizadas. É necessário indagar como seria possível, no âmbito da linguagem, definir balizas que permitam delimitar um estado normal em relação a outro que se possa reconhecer como sintomático, assim como discernir entre o *erro* (temporário ou episódico) e *sintoma* (uma condição indesejada/indesejável, mas estável). Não se almeja, aqui, a orientação de abordagens quantitativas, que em nada contribuem para o entendimento da natureza de um sintoma marcado pela singularidade⁴.

Para justificar a necessidade de um tratamento clínico, isto é, para justificar que a possibilidade de mudança da escrita de um sujeito dependa de uma intervenção/interpretação específica, é preciso supor que haja “sintoma” e que apenas numa situação clínica se poderá fazer com que a criança saia do ponto em que está aprisionada. É preciso poder dizer que o problema que marca a escrita de uma pessoa, que causa estranhamento no outro, tem um caráter sintomático. Como disse anteriormente, se tem afirmado na Clínica de Linguagem, que toda clínica inclui a dimensão do sofrimento (LIER-DEVITTO 1999, 2001, 2004; FONSECA, 2003 e outros); a impossibilidade de fazer de outro modo (LIER-DEVITTO & ARANTES, 1998) – o aprisionamento de um sujeito a uma posição.

Falar em sintoma implica, como se pode ver, tomar distância da idéia de que para tornar-se leitor/escritor basta fixar conteúdos, aprender regras e chegar a metas escolares pré-estabelecidas. Esclareço que este modo de entender a clínica não é exatamente aquele que tradicionalmente tem caracterizado a Fonoaudiologia, que se baseia em práticas adaptativas, ortopédicas ou, então, fortemente intuitivas (ARANTES, 2001). De fato, na clínica fonoaudiológica, houve sempre uma tendência de abordar a escrita a partir de um raciocínio pautado em práticas pedagógicas. Leite (2000), realiza uma revisão bastante extensa das diferentes abordagens de avaliação da escrita, no campo da Fonoaudiologia, que é ilustrativa desta afirmação.

⁴ Sobre isso ver Lier DeVitto 2001, 2003, 2005, 2006 e 2007 e Arantes 2006

Através da leitura da dissertação de Leite (op.cit), tais abordagens podem ser divididas em três grupos, a saber: cognitivistas, construtivistas⁵ e sociointeracionistas. É importante ressaltar, entretanto, que elas não se distinguem no essencial: nas concepções de linguagem e de sujeito que as nutrem. É comum, no discurso fonoaudiológico, a presença de uma “montagem” de recortes de diferentes perspectivas teóricas, que visa a criar um modo de atuação supostamente sustentado por um discurso científico (ARANTES, 1994). Isso acontece porque, como mostraram Arantes (1994, 2001) e Landi (2000), há um vácuo teórico no que concerne à linguagem e ao sujeito – sem o que, não se pode esperar que ações clínicas sejam teoricamente orientadas no campo Fonoaudiologia.

Não pretendo discutir detalhadamente as abordagens acima mencionadas, para isso remeto o leitor ao trabalho de Leite (op.cit). É importante destacar, entretanto, que embora em todas elas haja uma aproximação à Gramática para descrever o sintoma, não há uma reflexão pautada em uma teorização sobre a linguagem, que vise circunscrever a natureza particular do sintoma, ou que indique o que faz com que um “erro” ganhe o estatuto de sintoma. O que existe é uma tentativa de discernir se os erros são ortográficos, gramaticais, se há problemas de coesão e coerência e de distinguir se eles são sintomáticos ou não, porém, via de regra, a questão da decidibilidade é deslocada para outro domínio que não o lingüístico. O mais freqüente é relacionar as dificuldades na escrita a problemas perceptuais ou cognitivos.

Andrade (2003), em sua tese de doutorado, problematiza a centralidade da percepção, ao discutir a diferença entre ouvir e escutar, sua reflexão coloca em pauta a suposta transparência da linguagem assumida na clínica fonoaudiológica e coloca em questão as conseqüências de assumir a centralidade da percepção nesta clínica, que considera a patologia da linguagem, via de regra, como conseqüência de déficit perceptual.

Ao refletir sobre a natureza da materialidade lingüística para encaminhar a discussão acerca da distinção entre ouvir e escutar, a pesquisadora incluiu em sua reflexão a noção de sujeito inconsciente, conforme é proposto por De Lemos no campo da Aquisição de Linguagem, a partir da leitura de Lacan. Andrade assinala que a relação

⁵ O termo cognitivista está indicando abordagens que consideram funções mentais, como a percepção auditiva, a discriminação e a memória, como habilidades necessárias para a aprendizagem da linguagem. O termo construtivista está indicando abordagens que se baseiam na proposta de Piaget e assim a construção do conhecimento sobre a linguagem está na base de sua apreensão.

do sujeito com a sua fala (ou escrita) não é governada pela percepção e cognição, ou seja, o sujeito é deslocado da posição de quem ouve o sinal acústico da fala e adéqua sua produção ao modelo fornecido pelo outro. A autora esclarece que o deslocamento promovido por De Lemos na noção de sujeito é fundamental para operar a diferenciação entre ouvir e escutar :

... de centro de captação, em que ele é confundido com faculdades biologicamente determinadas, o sujeito passa a capturado. Trata-se de um processo de subjetivação entendido como de destituição do ser pela linguagem, ou seja, o que a Psicanálise introduz e que produz impacto na reflexão de De Lemos, é a hipótese de uma impossível coincidência entre organismo e sujeito. Dessa impossível coincidência pode-se retirar outra: a impossível coincidência ou, melhor, a necessária dissimetria entre ouvir e escutar. (ANDRADE, 2003, p. 123)

A noção de captura é implicada na diferenciação entre ouvir e escutar e, deste modo, Andrade, acompanha a reflexão de De Lemos que, a partir da Psicanálise, entende que o sujeito é efeito de linguagem. Segundo Andrade (op.cit.,p.133), Lacan refere que a linguagem é a “causa de haver sujeito” e isto indica o afastamento obrigatório “da epistemologia sujeito-objeto”.Em sua reflexão, a autora esclarece que escutar a linguagem implica o atravessamento do sujeito pelo funcionamento da língua, fato que permite dizer que escuta indicia presença do sujeito.

A crítica empreendida por Andrade pode ser estendida às diversas tendências da clínica fonoaudiológica no que tange ao diagnóstico dos casos de escrita. Na realidade, o que se vê nas avaliações de linguagem, como discutiu Leite (2000) é que quando a avaliação da escrita está primordialmente centrada na descrição do desvio e na tentativa de detectar suas causas, os aspectos perceptuais ganham relevo. Entende-se que os sintomas são resultado de problemas orgânicos, ou que estejam relacionados a alterações nas funções mentais superiores, isto é, ou estão relacionados a problemas neurológicos, ainda que não identificáveis por exames objetivos, ou a dificuldades de natureza perceptual (como, por exemplo, memória e discriminação) e/ou cognitiva. Entretanto, independentemente do viés adotado, elencam-se os desvios (alterações

ortográficas, de elaboração da escrita, dificuldades ritmo de leitura e de compreensão) e a terapêutica é sempre de natureza ortopédica, ela consiste em um treinamento centrado no aprimoramento das habilidades perceptuais que respondem pela condição sintomática. Não há uma reflexão sobre a distinção entre erros inerentes à aquisição e erros sintomáticos. Nessas avaliações o sintoma é coisa em si, ele se dá a ver é sinal de distúrbio, trata-se de um déficit, algo que escapa da média, e que indica a necessidade de intervenção clínica.

As avaliações fonoaudiológicas podem ainda ser inspiradas na epistemologia genética de Piaget, especialmente, nos desdobramentos elaborados no trabalho de Emília Ferreiro e Teberosky (1979) acerca da aquisição da escrita pela criança. Novamente, na clínica, os erros ortográficos, gramaticais e as dificuldades de elaboração são valorizados como manifestações lingüísticas que precisam ser suprimidas. Porém, vale lembrar que, nessa visada, os erros são entendidos como inerentes ao processo de construção e, por isso, concebidos como sinal positivo. O sintoma na escrita seria caracterizado pela “persistência desses erros” (LEITE, op. cit., p. 33), o que “indica que ela (a criança) provavelmente não está conseguindo elaborar novas hipóteses [cognitivas], que está estabilizando formas elementares de conceber a escrita” (ZORZI, 1998, p.105 apud LEITE, op. cit., p.33).

Esse modo de encaminhar o raciocínio clínico também se distancia de uma reflexão sobre a natureza das manifestações lingüísticas, pois nada é dito sobre a qualidade específica do sintoma. Esses trabalhos são efeito de uma aproximação à Psicologia do Desenvolvimento, a partir da qual se poderia pensar que a determinação do sintoma esteja relacionada à dificuldade/impossibilidade de superação de estágios do desenvolvimento cognitivo. A complicação, entretanto, é dizer exatamente o que é esperado para cada faixa etária/escolar.

Quando o sociointeracionismo de Vygotsky e de Bakhtin, terceira vertente apontada por Leite (op.cit), está na base das avaliações fonoaudiológicas da escrita, é possível observar uma aparente ruptura em relação às posições anteriores, especialmente, no que se refere à valorização dos erros ortográficos e gramaticais, mas também, das dificuldades de elaboração e de compreensão do texto. Ganha importância nesta vertente a história da relação da criança com a escrita, o conhecimento dos

gêneros⁶ de escrita e, como indica Leite (op. cit., p.36), a “interação e diálogo adquirem estatuto de ‘ações clínicas’ na (re)construção da relação da criança com a escrita”. Nessa visada os erros e as eventuais dificuldades apresentadas pela criança não são entendidos como uma “patologia de escrita”, mas como acontecimentos que serão superados através da relação escritor e texto, que propiciará a elaboração de hipóteses sobre como se escreve. Hipóteses que não são mais solitárias, como na vertente piagetiana, mas sim construídas nas relações com outro. Aqui a questão central a ser problematizada é: se não há patologia, qual o sentido da clínica? Se não há uma condição sintomática por que encaminhar a criança? Como se vê, aqueles que adotam uma abordagem com ênfase no social, ao tentarem se distanciar das propostas que valorizam demasiadamente os erros referentes à forma de escrever, acabam por criar outras dificuldades, relacionadas agora à explicação do que é um sintoma na escrita. Pode-se dizer que há duas premissas básicas neste tipo de avaliação: uma ligada à tentativa de refutar “os erros” como indício de sintoma e outra de localizar um conflito emocional/social que possa explicar as eventuais dificuldades na linguagem escrita.

É possível observar que as abordagens citadas acima não realizam uma discussão sobre o sintoma que articule linguagem e sujeito, quando se volta para a questão ortográfica e gramatical, apaga-se aquele que escreve e parte-se para dissecação do texto que não traz as marcas de quem o escreveu. É como se, uma vez superadas as dificuldades ortográficas/gramaticais, naturalmente o texto se escreveria. Há ainda uma segunda possibilidade, qual seja, a de imputar à cognição todas as dificuldades encontradas, sejam elas relacionadas à organização textual, ou aos aspectos ortográficos. No terceiro caso, evoca-se a Psicologia Social na tentativa de explicar as dificuldades encontradas na elaboração do texto escrito. Social entendido a partir da noção de intersubjetividade, mas que não esclarece como a interação pode produzir mudanças na escrita da criança.

Como já extensamente discutido desde Borges (1995/2006 e outros), também, por Bosco (2006); Guadagnoli (2008); Santos (2008); Andrade (2006); Lier-DeVitto &

⁶ Bakhtin (1952-53/1992) distingue duas formas de “gêneros de discurso”: (a) “gênero primário” que se constitui em circunstâncias de comunicação verbal espontânea ou de textos que têm relação com o imediato, com a situação concreta, são gêneros do interdiscurso verbal. São citados exemplos tais como o diálogo do cotidiano ou as cartas pessoais, que são quase um discurso imediato; (b) o “gênero secundário” é considerado mais complexo e mais elaborado que o primeiro, pois está relacionado aos textos escritos, e não mais em uma relação de imediatismo com a oralidade. Os “gêneros secundários” absorvem os “gêneros primários” e os transforma em “gêneros secundários”. Exemplos citados são os romances, peças teatrais, discursos ideológicos, entre outros.

Andrade (2008), o apagamento da ordem lingüística aprofunda a ligação de pesquisadores com o campo da Psicologia, que se sustenta fundamentalmente na noção de representação. A noção de representação vem ligada à atividade mental e como fenômeno psíquico implica ação de um sujeito consciente ao escrever. Mas quando o que está em questão é falar/escrever, seria possível sustentar a idéia de controle? A própria noção de sintoma não seria suficiente para deslocar tal suposição?

Na realidade, a aproximação da Fonoaudiologia ao campo da Educação, não poderia promover um questionamento acerca da concepção de sujeito, uma vez que este campo é marcado pela presença do sujeito cognoscitivo que constrói/se apropria do conhecimento.

Apesar desta concepção de sujeito reinar na área da Educação, autores filiados ao Interacionismo de De Lemos colocaram em discussão o desenvolvimento da escrita, tomando como ponto de partida uma teoria que se distanciava da noção corrente de aquisição como construção conceitual de representação da linguagem oral, assim fizeram Borges (1995/2006) e Bosco(1999 e 2005). O deslocamento realizado pelas autoras no modo de pensar a aquisição é fundamental para o clínico de linguagem. Nesse sentido, marcou presença em minha dissertação o jogo significativo que estas autoras puderam apreender e tomá-lo como determinante da aquisição da escrita. Acompanho Andrade (2006), quando refere que a relação com uma teoria de linguagem e de aquisição da escrita, determinará a escuta do clínico para as produções escritas das crianças.

É possível dizer que as dificuldades de leitura escrita interrogam tanto o professor, que participa da cena da aquisição, como o fonoaudiólogo, que é convocado quando as dificuldades mostram-se resistentes às interpretações do professor. Se Bosco(op.cit.) e Mota (op.cit.), como lingüistas, contribuíram para pensar a aquisição da escrita governada pelo funcionamento da linguagem, Santos (2008), como educadora, indica que as contribuições destas autoras podem ajudar os professores a compreender as produções escritas de seus alunos e ainda promover mudanças significativas na área da Educação.

Santos, acompanhando as reflexões de Lier DeVitto, pôde questionar os impasses singulares de seus alunos diante da escrita e verificar que as diferenças entre as produções escritas destes alunos eram:

“sugestiva de um problema complexo, qual seja, o de que a aprendizagem não depende do controle direto e intencional do professor (outro) na construção do conhecimento (como acreditam as teorias psicológicas interacionistas)”. (SANTOS, 2008, p. 15)

Através da leitura da dissertação de Santos, é possível perceber que o professor tem a ganhar com a possibilidade de compreender a relação criança-escrita através da autonomia do funcionamento da linguagem, o que leva a questionar o controle direto suposto ao professor sobre a, também suposta, aprendizagem da escrita. Lição que interessa à Fonoaudiologia que tanto se aproxima das práticas pedagógicas, ou da idéia de que é possível “reabilitar” aquilo que não foi aprendido pela criança.

As reflexões do grupo de pesquisa coordenado por Lier-DeVitto que apresentei nesta introdução e também o modo como a aquisição da escrita pode ser pensada por Bosco e Mota, assim como a aquisição da fala foi discutida por De Lemos, fonte de inspiração para todos os trabalhos, acolheram as minhas inquietações que surgiram na lida com meus pacientes. Foi a partir destas reflexões que pude voltar para alguns casos clínicos que atendi e levantar a questão relativa à circunscrição do sintoma na escrita. Em meu trabalho de conclusão de curso de especialização em Clínica de Linguagem, realizado no Núcleo de Formação em Clínica de Linguagem⁷, esta questão foi inicialmente abordada e foi a partir da análise desses casos, que pude eleger o traçado da escrita e a segmentação da mesma, como pontos que mereciam tratamento mais aprofundado.

Assim, pretendo nesta dissertação, acompanhando os movimentos do Grupo de Pesquisa, produzir uma mudança de foco, a partir da hipótese de que as manifestações sintomáticas trazem à tona um sujeito que não controla o que diz/escreve. Sujeito que ao escrever denuncia que, ainda que a escrita possa ser imaginariamente entendida como representação de idéias e conceitos, as manifestações sintomáticas que nela se presentificam revelam que há mais do que isso em questão.

Entende-se, assim, que a presença do trabalho de Lier-DeVitto (2001, 2003, 2005, 2006, entre outros) justifica-se pelo fato de que foi através do pensamento original desta autora, filiada ao Interacionismo, que as falas sintomáticas ganharam

⁷ O título do TCC é Sintoma na Escrita, foi orientado pela Profa Dra. Lourdes Andrade

dignidade de objeto. Seu trabalho proporcionou desdobramentos relevantes para a Clínica de Linguagem, e foi a partir de sua reflexão sobre as falas patológicas que os sintomas na escrita despertaram meu interesse. Lier-DeVitto, como indiquei ao longo desta introdução, representa um marco no campo das patologias de linguagem, colocou em discussão o conceito de sintoma na fala/escrita, enfatizando a necessidade da distinção entre erro e sintoma.

No capítulo 1 apresento a fundamentação teórica que determinou a direção deste trabalho. No capítulo 2 apresento as idéias centrais do trabalho de Gérard Pommier “Nascimento e Renascimento da Escrita. Trata-se de um texto que considero fundamental e que pode movimentar o diagnóstico na clínica de linguagem. No capítulo 3 teço algumas considerações sobre o que já se escreveu acerca do traçado e da segmentação, recorte eleito para a discussão que encaminho., O capítulo 4, apresento a discussão do material clínico analisado dirigida para a circunscrição do sintoma na escrita. Na conclusão faço um resumo do caminho trilhado e aponto uma possibilidade aberta para novos trabalhos.

CAPÍTULO 1

Fundamentação Teórica:

1.1 O Interacionismo como ponto de partida para pensar a relação sujeito-escrita a partir de outro lugar

Os trabalhos sobre escrita que subsidiam a reflexão empreendida neste trabalho, são tributários da subversão operada no campo da aquisição da linguagem pela proposta teórica de De Lemos⁸ (1992, 1999, 2002, 2006 entre outros) que põe em xeque, ao mesmo tempo, a percepção e o conhecimento da criança sobre a língua. Nessa perspectiva a criança é **capturada** pela língua/fala. “**Captura**”, como diz De Lemos, é termo que tem *função de abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua, língua que:*

“(1) considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e coloca a língua como causa de haver sujeito e que (2) considerada em seu funcionamento simbólico, não só o significa como lhe permite significar outra coisa, isto é, para além do que o significou” (DE LEMOS, 1999).

Assim, as mudanças inerentes à Aquisição de Linguagem são vistas como *mudanças estruturais de posição relativamente à fala do outro, à língua e à sua própria fala* (De Lemos, 1996/98). Nas palavras da autora:

⁸ O trabalho de De Lemos sobre aquisição de linguagem tem início no final dos anos setenta. Porém, nesta dissertação darei destaque ao período que se segue ao texto de 1992 e que representa um corte importante em sua trajetória. Para uma retrospectiva recomendo a leitura de De Lemos (2002) e de Lier-DeVitto e Carvalho (2008)

Essa proposta vai no sentido de definir a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *la langue* e *a parole* do outro, em seu sentido pleno, estão indissociavelmente relacionados a um “*corpo pulsional*”, i.e., à criança como corpo cuja atividade demanda interpretação.(DE LEMOS, 2006, p.28)

Trata-se de mudanças estruturais porque, como assinala De Lemos, não há superação de nenhuma das três posições, mas uma relação de dominância entre elas. Dito de outro modo: não está em questão, mas efetivamente afastada nesta proposta estrutural, explicar a aquisição/subjetivação em termos de “desenvolvimento” ou de “construção” (que, afinal, é a mesma coisa). Assim, temos que: na primeira posição, há dominância do pólo do outro; na segunda, do pólo do funcionamento da língua e, na terceira, impera a relação do sujeito com sua própria fala. Nesta última posição, a criança, enquanto sujeito falante é *dividido* entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, isto é: entre a “instância subjetiva que fala” e a “instância subjetiva que escuta” (De Lemos, 1998, 1999). Ainda usando as palavras da autora,

“mesmo sendo verdade que as três posições, apresentadas acima, pareçam ser cronologicamente ordenadas, a mudança de uma para outra não implica desenvolvimento. De fato, qualificar a “mudança” como sendo “estrutural” é incompatível com visões da criança como uma entidade independente que passa sucessivamente por estados ordenados de conhecimento. Além do mais, nenhuma das relações estruturais, discutidas neste trabalho, deixa de comparecer na fala adulta, que está longe de se manter homogênea através de diferentes tipos de discurso e de situações. Assim, dizer que relações estruturais estão submetidas a um processo de obliteração não quer dizer que elas tenham sido apagadas.” (DE LEMOS, 2006, p. 31)

1.2 Um olhar pioneiro sobre a relação criança-escrita sob os ecos da Psicanálise.

Borges⁹ (1995/2006) acompanhou, como afirmei na introdução, o caminho aberto por Cláudia Lemos (1992, 1996, 2002 2006), autora que , como vimos, promoveu uma subversão no campo da Aquisição de Linguagem a partir da releitura que Lacan fez de Freud com Saussure.

A aproximação de Borges à Psicanálise e ao trabalho de autores como Derrida foi o gesto que permitiu à pesquisadora incluir em sua reflexão um modo particular de entender o processo simbólico da escrita. O destaque dado ao trabalho de Borges nesta dissertação justifica-se por seu gesto de afastamento da concepção de escrita como processo de aprendizagem/construção consciente, e do passo na direção de uma concepção de captura inconsciente do sujeito pela escrita.

Foi um trabalho pioneiro que teve desdobramentos em outras pesquisas que abordam a relação da criança com a escrita no campo da aquisição, como a de Bosco (2005), e, também, no campo da educação (Santos, 2008) e da Clínica de Linguagem (Andrade,2006; Andrade e Lier-DeVitto,2008; Arantes e Fonseca, 2008 e Guadagnoli,2008).

Entre os diversos pontos relevantes do trabalho de Borges, destaco a originalidade de seu pensamento ao considerar as primeiras manifestações da escrita da criança como manifestações de ordem lingüística, questão que é efeito da aproximação ao Interacionismo de De Lemos. Na leitura do material factual analisado, ela pôde ser afetada pelo estranhamento provocado pela presença de formas heterogêneas e não categorizáveis da escrita inicial. O material empírico com o qual a pesquisadora lidou lhe fez suspeitar de “explicações que reduzem a aquisição da escrita aos processos cognitivos” (BORGES, 2006, p.15).

A partir de sua análise concluiu que esta escrita nascente é constituída de blocos de letras organizados em sintagmas “com ares de frase” (op.cit., p.129), dispostos em uma estrutura paralelística. Essas características foram interpretadas, acompanhando a perspectiva teórica de De Lemos (1992, 1995, 2002) e de Lier-DeVitto (1994/1998),

⁹ Esclareço que farei referência à autora como “Borges (2006)”, embora o texto de sua tese seja de 1995, época que assinava Mota

como efeito das operações que regem o funcionamento da língua e indício da entrada na escrita.

Ao considerar as manifestações escritas iniciais, que não pressupõe uma relação direta com a oralidade, como lingüísticas, uma vez que estão submetidas ao funcionamento da língua, a pesquisadora se afasta do trabalho de Emília Ferreiro que considera essas primeiras manifestações gráficas como pré-lingüísticas. Borges reconhece a importância do trabalho de Ferreiro por atribuir à escrita uma configuração própria e sem relação com a oralidade, porém indica neste trabalho uma descontinuidade no processo de aquisição, quando é realizada a divisão da escrita inicial em pré-lingüística e lingüística.

Na pesquisa realizada por Borges, o texto é eleito como unidade de análise e o procedimento de leitura do material se realiza a partir do entendimento de que as produções iniciais da criança têm relação com os textos orais e escritos que circulam na sala de aula. O modo de abordar o material, insisto, justifica-se por sua aproximação à proposta Interacionista de De Lemos, que entende a oralidade e a escrita articuladas por um funcionamento, funcionamento este nomeado por Saussure (1916) “*la langue*” que tem relação com o “Outro” (tesouro dos significantes) de Lacan.

A questão central no trabalho de Borges é assinalar o modo como o funcionamento da língua responde pela entrada do sujeito na escrita, isto é, pela estruturação do texto-escrito. Borges suspende a idéia extensamente difundida de que a relação fonema-grafema garante a possibilidade de acesso à escrita, ela considera que a fonetização da escrita seja um dos efeitos que a ordem própria da língua promove. Nessa perspectiva, a criança é introduzida na escrita por meio de sua relação com a materialidade do texto escrito.

Os blocos de letras que comparecem na escrita da criança foram chamados por Borges de pseudopalavras e considerados significantes. A autora acompanha a releitura que De Lemos fez de Saussure, quando esclarece que esses significantes presentes na escrita da criança não são unidades positivas e categorizáveis. Segundo Borges, os significantes *emergem das múltiplas impressões fornecidas pelos textos* do outro, não são registros que resultam da percepção das unidades da escrita constituída ou da categorização realizada pela cognição, as unidades lingüísticas presentes no texto dessas crianças, são negativas e relacionais.

Borges afirma que os significantes (letras, blocos de letras e etc) são adquiridos pela criança através da sua relação com o Outro, que através de um movimento

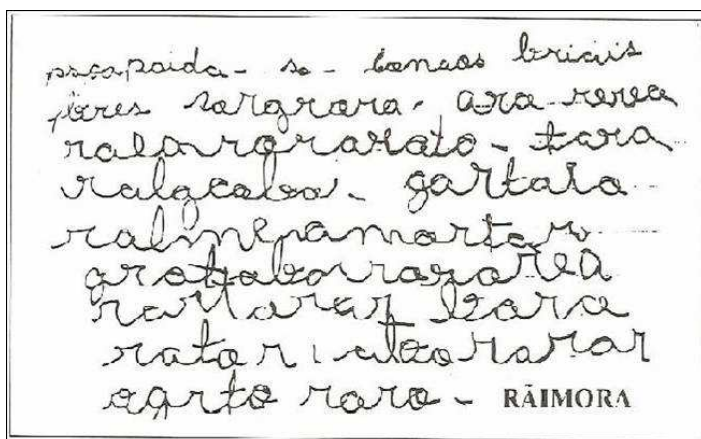
metonímico¹⁰ do funcionamento da língua, deslizam do texto do outro para o texto da criança. A pesquisadora esclarece que a criança não apreende a escrita, ela é capturada pela escrita através de sua relação com a materialidade do texto. O termo captura, esclarece a autora (op.cit., p. 150), surge no trabalho de De Lemos para indicar a “não possibilidade de controle consciente sobre o desenvolvimento lingüístico”.

Através desta concepção de significante, foi possível para Borges indicar que constituição da escrita não se realiza separadamente nos níveis fonológicos, semânticos e sintáticos, ou seja, a criança não apreende primeiro a relação fonema/grafema para em seguida escrever palavras e depois frases e textos. Borges indica que o texto se constitui através do funcionamento da linguagem, que faz movimentar os significantes entre os níveis fonético-fonológico, gráfico, sintático, morfológico e semântico.

Ela esclarece que o Outro, entendido como funcionamento da língua, ou *Lingua*, é quem fornece os significantes, ele é interpretado na acepção de Claudia Lemos (1992, p.132) que circunscreve o papel do outro no campo da aquisição da linguagem, isto é, interprete por que capaz de promover mudanças nessa escrita quando *seus significantes colocam os significantes da criança em novas relações*.

É justamente este jogo instaurado pelo significante que constituirá a escrita da criança. Quando o funcionamento da língua recai somente na materialidade do texto escrito, as unidades que *não tem valor em si mesmas* assumem valores e lugares estruturais virtuais. Vejamos a seguir um fragmento da análise empreendida pela autora:

¹⁰ Segundo De Lemos (2002), processos metafóricos e metonímicos são termos de Jakobson (1963 – 1956) que reinterpreta as relações associativas e as relações sintagmáticas de Saussure a partir de figuras de linguagem – a metáfora e a metonímia. O processo metafórico, segundo a autora, é definido “pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro” e o processo metonímico pela “combinação ou contigüidade na relação de um termo a outro”



(BORGES, 2006, p.137)

Este texto que, segundo Borges, apresenta unidades gráficas não fonetizadas, foi escrito por Raimora Rodrigues de Alcântara, a partir da leitura de livros realizados pela professora, que repetiam as palavras “gato” e “rato”. Para a pesquisadora, foi possível observar a ressignificação da escrita desta criança, através do efeito desses significantes que se intrometeram nos significantes da criança e promoveram modificações, tanto na composição de novas unidades como no surgimento de espaços em branco entre pseudopalavras. Note-se como fragmentos destes significantes (gato e rato) se “intrometem” nos significantes da criança e compõem novas unidades.

Conforme a pesquisadora, os textos anteriores a este eram compostos por letras do nome da criança. Borges indica também a importância do nome próprio para a constituição da escrita inicial, tema que foi verticalizado de forma particular por Bosco (2005), como veremos adiante. Borges observa que a criança pode escrever palavras da língua constituída mesmo antes da escrita estar fonetizada, para ela essas palavras vêm do texto do outro, penetram o texto da criança ressignificando sua escrita, pois compõem unidades e constituem estruturas. Segue um outro fragmento discutido pela pesquisadora:

O emaci é detci ndanas
 O galmanou é dtborisa daitamca
 O pocito de arpame é pimociu

(BORGES, 2006, p.197)

Borges aponta para fato de que o significante “é” aparece na escrita desta criança sempre em minúscula, acentuado e separado dos outros significantes por espaçamento. Segundo a autora, a emergência do “é” nas pseudofrases promove a estrutura gráfica de uma frase. É importante indicar que esse significante pode ser reconhecido como uma palavra da língua portuguesa, porém comparece nesse texto gráfico desprovido de relação com a oralidade, pois a criança não é capaz de ler.

É interessante apontar que, a pesquisadora analisa a escrita de uma outra criança mostrando que os movimentos de ressignificação promovido pelas palavras da língua constituída, acabam por “expulsar” as “pseudopalavras” do texto da criança. Com isso, o texto tornou-se constituído só de palavras da língua, porém estas não mostravam uma relação mútua que pudesse promover um efeito de sentido. Borges ressalta que a expulsão das “pseudopalavras” não foi efeito da oralidade, já que a criança ainda não lia. Para ela, tal acontecimento se explica pelos efeitos do funcionamento da língua operando sobre uma materialidade escrita que ainda não é fonetizada e, também, pela submissão da criança a esse funcionamento.

A autora analisa a escrita formada de palavras reconhecidas como pertencente à língua constituída, mas que ainda não produzem efeito de sentido, e entende que essas palavras são *colagens* do texto do outro. Este *jogo de recortar e colar* os fragmentos do texto do outro determinam um jogo de substituições provenientes do cruzamento de cadeias manifestas e latentes. Para a autora, as “pseudofrases” são, também, estruturadas *por colagem* dos fragmentos dos textos matriz, “que se alternam, substituem-se, segundo um processo que não é metafórico porque não dá lugar a categorizações ou constituições de estruturas” (op.cit., p.174). Assim, as unidades dos textos do outro são recortadas e costuradas pela criança o que promove as substituições, mas ainda sem efeito de sentido.

Para encontrar a posição-sujeito nestas pseudofrases, em que as unidades se substituem no cruzamento de cadeias manifestas e latentes, Borges utiliza a metáfora da tesoura, de Cláudia Lemos (1995b, p. 8 *apud* BORGES, op.cit., 174). Segundo Borges, De Lemos indica, a partir de Lacan, que o sujeito aparece na articulação dos significantes, pois ele emerge *como ruptura na cadeia significante*. Desta forma, Borges assinala, uma vez mais, que não é o sentido prévio ou a intenção organizadora da criança que delimita as unidades do texto. A pesquisadora (op.cit., p. 175) esclarece que as substituições das formas gráficas no interior das pseudofrases mesmo que “as ponha em relação só no nível gráfico, diz respeito ao trabalho do significante”. Esse é

“um processo simbólico, com estatuto de singularidade”, em que o sujeito surge como *tesoura*, provocando cortes que “remetem a diferenças dos lugares”.

Até o momento, como se vê, o movimento dos significantes nos textos iniciais das crianças aponta para o distanciamento da noção de escrita como representação, no sentido da psicologia. O movimento apreendido pela pesquisadora passa, como se vê, pelas pseudopalavras encadeadas com *ares de frase* que vão cedendo lugar às palavras da língua constituída por efeito de restrição que a interpretação, através do discurso do Outro, promove. Entender tal movimento retira da cena da aquisição da escrita o sujeito consciente que controla/constrói o que escreve, retira também a percepção entendida como imagem e a memória como cópia desta imagem. O que é possível observar é um sujeito alienado ao imaginário da escrita constituída, submetido ao funcionamento da língua e capturado pelo jogo do significante. Porém, é importante dizer que este sujeito marca presença em seus textos tanto nos significantes que o capturaram, como nos cortes que se realizou na cadeia significante.

Para a escrita tornar-se interpretável, segundo Borges, é necessária a alienação do sujeito à escrita constituída. A autora explica que esta alienação ocorrerá através das interdições simbólicas que o processo de interpretação da escrita do outro promove. Estas interdições que o significante da escrita do outro promove na escrita da criança ocorrem devido ao que recalque¹¹ que proporciona. A pesquisadora indica que para emergir um significante na escrita é necessário que outros significantes associados a ele em latência sejam recalcados. O recalque será promovido pelas restrições impostas pela relação entre os próprios significantes. É possível compreender que recalque quer dizer que estão em latência e não excluídos da possibilidade de emergir, assim um significante para ser escrito tem que recalcar o outro significante, ou seja, deixá-lo em latência.

A relação entre oralidade e escrita, segundo a autora, é efeito do funcionamento da língua que faz cruzar *cadeias de unidades gráficas* e da oralidade, a autora chama atenção para o fato de serem *cadeias*, porque:

“ler e escrever implicam recalque do valor próprio da letra e do som (que ela não tem), assim como de qualquer unidade lingüística. Neste sentido, a cadeia é a unidade textual” (BORGES, 2006, p. 188)

¹¹ O tema do recalque e sua relação com a escrita será abordado no capítulo 3

Segundo a autora (op. cit., p.194) o cruzamento entre cadeias da oralidade com cadeias gráficas “permitirá aos textos a sistematicidade necessária à sua legibilidade”. Assim, com a intervenção da oralidade, as palavras da língua constituída entram em relação e se ressignificam, deste modo aparecerão as restrições necessárias a língua constituída e o efeito de sentido poderá advir do texto escrito.

É importante dizer que no trabalho de Borges (op.cit., p.192), a oralidade da criança é considerada como um “elemento constituidor do/no movimento metafórico”, uma vez que este se define “pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro” (DE LEMOS, 2002). Esta afirmação de Borges pode ser interpretada como indicativa de que através do cruzamento de cadeias da oralidade com cadeias da escrita, o movimento metafórico poderá promover as categorizações necessárias, quer dizer, o movimento metafórico promove uma restrição para que a escrita venha ter efeito de sentido. Aquilo que inicialmente Borges denominava movimento de substituição, mas que não era ainda um efeito do processo metafórico, ganha agora outro estatuto, pois através da oralidade, pode provocar interferências mútuas entre os significantes. Assim, a oralidade tanto constitui o movimento metafórico como, através deste, constitui a escrita.

É possível observar, segundo a pesquisadora, que mesmo quando a criança já é capaz de ler, seu texto pode não se estar completamente identificado à língua constituída. Abaixo, trago outro segmento discutido por Borges referente à mesma criança que produziu o material acima discutido, porém na ocasião do texto que segue abaixo, ela já lia o que escrevia.

o papai falou para Camila
Os papai falou para camila a boneca
é a boneca setragou
A mamãe viu as camila lavando rropa da boneca
é a mamãe bateu ma Camila
é a camila falou para mamãe é para papai

(BORGES, 2006, p.189)

Borges (op.cit., p. 197) indica que a forma “é” aparece neste texto, com categoria definida e espaço estrutural fixado, como “efeito de um processo metafórico que por sua vez foi possibilitado por sua presença insistente em textos anteriores”. A autora faz notar que, embora a forma “é” assuma no texto acima o estatuto de conjunção, aparece acentuado. A explicação para este acontecimento, segundo Borges, é o cruzamento entre unidades da cadeia gráfico-textuais latentes e as cadeias da oralidade que, neste caso obstaculizam a estabilidade do significante. A autora indica, tanto no exemplo anterior como neste, que é o funcionamento da língua que atua, antes na materialidade do texto escrito e depois na relação entre unidades gráficas e da oralidade. Alguns significantes, diz Borges, aparecerão na escrita das crianças, como no caso de “é”, insistentemente e terão papel especial na estruturação da escrita devido as significações/ressignificações que ocorrem no percurso de sua constituição.

Borges chama atenção para a grande recorrência de termos que insistem na escrita desta criança e assinala que tal recorrência é alimentada pela alternância dos termos em uma estrutura que se organiza em paralelo. Os processos metafóricos (responsáveis pela substituição das palavras na estrutura) e metonímicos (responsáveis pelo encadeamento dos elementos) estão governando a escrita, e não a oralidade. Borges comenta o fragmento acima:

É possível notar que essa alternância, que alimenta a recorrência, tem efeito de diferença que são possibilitados pela interpretação mútua entre fragmentos. Que mais justificaria essa repetição, exatamente nesse momento em que a escrita de Palloma está sob a interferência da oralidade? Seria, inclusive, pouco provável que a menina falasse um discurso com essas características. (BORGES, 2006, p.189)

A pesquisadora (op.cit., p.192) acompanha De Lemos, dizendo que a “cristalização de relações metafóricas e metonímicas” possibilitarão a criança passar a “ouvir/ressignificar seus próprios enunciados”. Ela esclarece que antes disto, a criança lê em seu texto as histórias que a professora leu para ela e assim, acompanhando De Lemos, Borges refere que a criança “lê/interpreta sua escrita no texto/discurso do outro”.

A categorização de unidades e a constituição de estruturas são compreendidas por Borges como efeito do funcionamento da língua e não como representações

conscientes e intencionais. A autora considera, acompanhando Carvalho (1995), as formas heterogêneas como “O emaci é detci ndanas” “*como uma possibilidade esquecida da língua*” (CARVALHO, 1995, p.123 apud BORGES, 2006, p.196). Afasta-se assim da dicotomia acerto x erro.

O trabalho de Borges foi fundamental para pensar a aquisição da escrita fora da perspectiva da psicologia do desenvolvimento. Cabe destacar entre os diversos pontos importantes do trabalho de Borges aqueles que tocam mais de perto minha dissertação:

- A criança é introduzida na escrita através da materialidade do texto escrito, ela é capturada pelo jogo significante e submetida ao funcionamento da língua.
- A Língua opera na escrita quando ela é ainda constituída somente por elementos gráficos, ou seja, a escrita é considerada como tal em sua *vertente icônica*.
- A relação oralidade e escrita é efeito do funcionamento da língua que faz cruzar cadeias da oralidade com cadeias gráficas.
- A constituição de unidades e a composição de estruturas sintagmáticas são resultado do trabalho da Língua que coloca os significantes da escrita em relação.
- O Outro, entendido como instância do funcionamento da língua, é quem fornece os significantes, ele é interprete da escrita da criança.
- Para emergir um significante na escrita é necessário que outros significantes associados a ele em latência sejam recalcados. O recalque será promovido pelas restrições impostas pela relação entre os próprios significantes.

Ainda no campo da Aquisição o trabalho de Bosco (2005) foi de grande relevância para esta dissertação. A partir do caminho aberto por Borges (op.cit.), e, conseqüentemente, pela proposta Interacionista de De Lemos(1992,1995, 2002, entre outros), a pesquisadora focaliza a constituição da letra como significante que, como tal é comandado pelo funcionamento da língua.¹² A reflexão de Bosco trouxe contribuições importantes, especialmente, para pensar no traçado das letras, face da materialidade da escrita que pretendo abordar na lida com a escrita de meus pacientes.

Bosco coloca em cena o funcionamento da língua atuando sobre os elementos gráficos do texto, antes da escrita ser posta em relação com a fala. Ela partiu da questão introduzida por Borges, sobre a insistência da presença das letras do nome próprio na escrita inicial, e verticalizou o tratamento desta questão indicando que a criança escreve seu nome como resultado da sua relação com os discursos orais e escritos do outro e não

¹² As duas autoras esclarecem em seus trabalhos que o significante pode ser uma letra, uma palavra, e ainda uma expressão.

em função de uma apreensão guiada pela percepção ou da cognição. A pesquisadora, assim como Borges (op.cit), enfatiza que a escrita do outro é determinante na estruturação da escrita da criança. Isso se dá através da oferta de significantes e, também, pela interpretação que este lhe possibilita.

Será importante para a análise do material clínico que trago a seguir, a indicação de Bosco que inicialmente, a escrita da criança está colada na escrita do outro, porém a partir dela, surgirão elementos novos determinados pelas correspondências *homográficas*.

A realização gráfica do nome próprio, em sua função de assinatura, é lugar de *investimento* do sujeito, conforme aponta Bosco. A pesquisadora reconhece que o nome próprio é um significante, que não é qualquer, pois ele pode ser considerado como *fundador* de um sujeito. Deste modo, Bosco indica um *brilho especial* das letras do nome para o sujeito, o que faz que ele se torne um significante que *representa o sujeito no Outro*.

A pesquisadora refere que na constituição da assinatura teríamos a prevalência do pólo do outro, ou seja, a 1ª. posição conforme foi descrita por De Lemos¹³. Assim, a escrita da criança pode ser vista como *vestígios metonímicos* da escrita do outro.

Segundo Bosco, os elementos de um sistema de escrita antes de serem signos escritos *são um conjunto de traçados*. Somente depois de interpretados é que entrarão no funcionamento simbólico para compor uma rede, um alfabeto. A constituição dos componentes da escrita de uma língua ocorre quando os elementos gráficos entram em relação uns com os outros através da combinatória de seus traçados e assim será possível a leitura de um elemento pelo outro.

No trabalho de Bosco é possível observar que a escrita da criança põe em relação a letra com a letra, pois através da relação entre os elementos gráficos da escrita da criança e da escrita do outro se instaura um processo associativo através de um traço, o que promoverá as correspondências homográficas que constituirão a escrita inicial.

Para esclarecer o que seriam as correspondências homográficas, apresento um exemplo da própria autora ao observar a escrita de uma das crianças de sua tese. Ela pôde surpreender, na escrita dessa criança, que as letras “B”, “P” e “R” eram postas em relação, ou seja, “no plano da combinatória de traçados, uma reverbera a outra” (op. cit.,

¹³ Cabe assinalar que as posições descritas por De Lemos em 1992 foram interrogas e subvertidas prela própria em 2002

p. 138). Este processo associativo fez surgir semelhanças e dessemelhanças entre as letras, permitindo a escrita do nome da criança, Laís B.

Cabe ainda salientar que Bosco esclarece que esse processo associativo entre o traçado das letras, a partir das correspondências homográficas é regulado pelo funcionamento simbólico que produzirá a categorização de unidades, no caso as letras. O trabalho de Bosco aborda o traçado das letras como manifestação lingüística e como tal, está submetido ao funcionamento da linguagem. A autora considera os elementos escritos como significantes e por isso mesmo o valor figurativo está apagado para poder entrar na constituição de um elemento novo, deste modo, a relação entre as letras, através do funcionamento da linguagem, será marcada pelas diferenças e assim poderão constituir uma série de elementos da escrita

Bosco (op. cit., p.175) entende a relação entre desenho e letra como “efeito de relação entre significantes” que, segundo ela, ocorre através de um traço qualquer que permite colocar o desenho e a letra em relação em um processo associativo. A autora (op. cit., p. 176) esclarece que, quando a criança está envolvida numa realização gráfica é imprevisível distinguir se ela está escrevendo ou desenhando, pois esta distinção se realizará “no só-depois da leitura, em função da cadeia que o elemento grafado emerge, na qual operam restrições que emanam da incidência das cadeias latentes sobre a manifesta”. Assim, o que determinará se os elementos grafados são escrita ou desenho, é a leitura dos mesmos, pois esta será determinada pelos outros elementos presentes na cadeia em que está inserido e também pelos elementos latentes sobre cadeia manifesta.

Mais uma vez vale esclarecer, através de um segmento por ela interpretado, a afirmação da autora. A partir da análise da assinatura realizada por uma criança, na qual se destaca um elemento gráfico que é um misto entre desenho da figura humana e uma letra do nome escrito, Bosco (op. cit., p. 179) refere que este desenho aparece na seqüência da assinatura da criança, substituindo uma das letras escritas e “nesse lugar, ele é lido como a letra R do nome”. Assim ela demonstra que no “só - depois” da leitura, poderá ser estabelecida a função de elemento de escrita deste fragmento, que em si não é nem desenho e nem letra.

Para Bosco não se trata de uma semelhança morfológica entre desenho e letra. O deslizamento entre um sistema e o outro é efeito do funcionamento da língua que, por meio de um traço, traz uma outra cena que faz cruzar a letra e o desenho pela via do equívoco.

Cabe ainda comentar os apagamentos que, de acordo com a autora, a escrita da criança deve sofrer para chegar à escrita constituída. A autora ao se referir à escrita inicial, que ainda não está em relação direta com a oralidade, indica que o valor figurativo representativo das letras deve ser apagado para que através da linguagem as letras se tornem um elemento de escrita. Deste modo, a letra passa a existir como elemento de escrita quando já não representa nada e assim poderá ser lida através da linguagem. Bosco (op. cit., p. 128) ressalta que “saber ler é deixar de ver a letra escrita, tomada em sua dimensão de imagem”.

A operação de homografia é considerada como responsável pela emergência dos elementos de escrita, pois através dela as letras do nome da criança se relacionam com a materialidade da escrita de outros textos escritos. Bosco afirma que:

“se na composição da assinatura, cabia à seqüência do nome próprio escrito inicialmente por um outro, a abertura de uma série que regularia a entrada de elemento novo em cada seqüência grafada pela criança, agora, à lista que as letras do nome formam, cabe, de início, a decisão de um ou outro elemento novo, candidato à lista” (BOSCO, 2005, p.165)

Para ela a *propriedade* de letras do nome da criança deve ser apagada para que essas letras possam escrever outros textos. Os textos formados pelas letras do nome da criança serão marcados pelo não sentido e revelarão que o nome da criança está latente. Segundo Bosco (op. cit., p169) estes arranjos compostos pelas letras do nome são como cifras “mostra-se como um condensado, efeito de sobredeterminações inconscientes”.

Esses textos compostos pela disseminação das letras do nome da criança deixam ver o funcionamento da linguagem atuando nos recortes de cada segmento e isto, segundo Bosco, marca o afastamento da escrita da criança em relação à escrita do adulto e, assim, a mudança para a dominância do pólo da língua, ou seja, a 2ª. posição.

As correspondências homográficas serão obliteradas com a entrada da homofonia, que promoverá uma estruturação mínima do escrito em direção a escrita alfabética. A homografia, que foi obliterada, poderá retornar e assim as letras do nome voltarão a surgir em um fragmento que convoque seus traçados.

Na escrita alfabética o apagamento do valor de imagem da letra será realizado para que esta possa emergir como um fonema na leitura. Desta forma, a relação entre as

pautas sonora e gráfica permitirá a “ressignificação [dos elementos de escrita] na e pela oralidade” (op. cit., p.202).

De acordo com Bosco, a homofonia é a operação que incidirá nas relações que se estabelecem entre os significantes, o que promoverá a obliteração da homografia. Segundo a autora (op. cit., 229) “a letra do sistema alfabético é tomada como significante e, como tal, é suscetível de escrever outra coisa além daquilo que o sistema lhe atribui”. Ela esclarece que a operação de homofonia é possível de ser observada quando a criança escreve a sílaba com a letra (ex. PCO para pêssego). Mostra que desta forma a letra “P” escreve a sílaba “pe”, pelas relações homofônicas entre o nome da letra e a sílaba: “a homofonia escreve o escrito e dá a esse escrito uma estruturação mínima”.

É importante assinalar que a autora reconhece que nem todos os elementos da escrita infantil poderão ser explicados pela homofonia e, assim, revela que diversos fatores estão em jogo na escrita de cada fragmento, apontando para a singularidade e para condição de cifra dos fragmentos.

Bosco (op. cit., p.245) reafirma que, tanto nos momentos em se observa a homografia como operação dominante, quanto naqueles que se enxerga a dominância da homofonia, é necessário o apagamento do valor figurativo/representativo dos elementos que servem à escrita e, deste modo, os fragmentos escritos “não ilustram nada e nem mesmo sugerem algo, uma vez que cada um deles só adquire valor a partir da relação promovida entre esses fragmentos e a língua materna do sujeito que escreve”. Bosco entrevê a relação entre os apagamentos que incidem sobre a escrita da criança e a constituição subjetiva. Ela afirma que:

“a ancoragem da criança nos significantes fornecidos pelo outro, instância do Outro, vai permitir o encontro da criança com a ordem simbólica, numa verdadeira encruzilhada estrutural e estruturante do sujeito na escrita” (BOSCO, 2005, p. 238).

Assim, do trabalho de Bosco destaco os aspectos que movimentarão a leitura do material clínico:

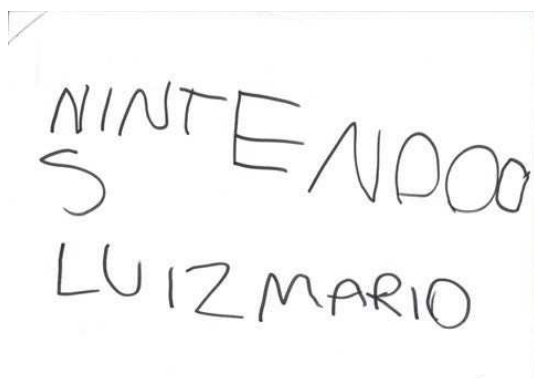
- A importância do nome próprio para a estruturação da escrita inicial
- A discussão sobre o papel das operações homográficas e homofônicas na estruturação da escrita.

- A importância atribuída ao traçado das letras tomado como manifestação lingüística e, portanto, submetidos ao funcionamento da linguagem.
- O apagamento do valor figurativo/representativo necessário para que os elementos da escrita se constituam. Destaco neste processo o jogo entre desenho e letra, entre as letras do nome e as letras da escrita do outro, entre as próprias letras e entre o nome das letras e as sílabas das palavras.

1.3 Um olhar pioneiro sobre o sintoma na escrita sob os ecos da Psicanálise.

Como assinala anteriormente, o trabalho de Borges foi ponto de partida para vários outros trabalhos, como o de Bosco (2005) que enfoca a aquisição da escrita e o de Santos (2008) que aborda problemas relacionados à Educação, particularmente, ao papel do professor. Para esta dissertação o trabalho de Andrade (2006) e Lier DeVitto e Andrade (2008) têm especial relevância, pois além de tratarem de escritas ditas patológicas, apontam para questões que serão abordadas na análise dos meus dados.

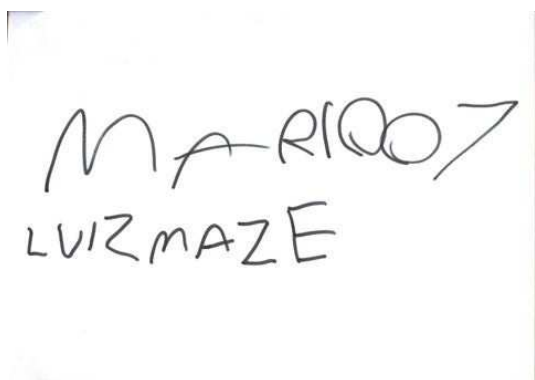
Andrade (op.cit) analisa a escrita de uma criança que, no início do processo terapêutico, escrevia apenas o próprio nome e palavras relacionadas a textos/temas de vídeo-games, como: Mario Bros, 007 e Nintendo. Segundo a pesquisadora, essas palavras nunca apareciam em *novos arranjos* e não era possível detectar *novos movimentos de segmentação*. A relação oralidade e escrita pôde ser observada por Andrade através dos novos arranjos que irromperam na escrita desta criança: Vejamos:



(ANDRADE, 2006)

Neste primeiro segmento, a autora esclarece que a criança lê “Nintendos” acrescentando um “o” no final da palavra. Quando a terapeuta diz “Nintendos?!”, a criança acrescenta o “s” abaixo da palavra (não havia mais espaço na folha). Depois escreve seu nome e Mario sem espaço entre eles, o que já ocorria antes em sua escrita quando surgiam várias combinações dos nomes dos personagens de vídeo game.

Logo em seguida escreve:



Andrade se surpreende com os dois “os” presentes em Mario, e questiona se seriam dois zeros e independentemente do que sejam pôde afirmar o movimento metonímico dos dois “os” (ou dois zeros) em “Nintendoo” para “Marioo”. Ela observa que a criança acrescenta um 7 e produz um outro “amálgama” entre Mario e 007. Andrade surpreende-se mais uma vez quando a criança começa escrever “Ma” depois de Luiz, pára e começa a ler em cima “Zé..ro...zé e diz “Zé Minino” e escreve “Zé” na seqüência interrompida de Ma, fato nunca ocorrido antes.

O importante, na análise deste material clínico de Andrade, é observar que sua escuta/interpretação para escrita deste menino, toma distância da noção de escrita como representação gráfica da pauta sonora. Andrade pôde ser afetada pelos equívocos do significante e, assim, pôde interpretar a escrita tanto relacionando significantes que se assemelhavam pela forma gráfica (“o” e zero), quanto pela forma sonora (Zé-ro e Zé Menino) e ainda escutando a possibilidade do plural no dobramento dos “os”. Ela pôde sustentar a indecidibilidade colocada pela tanto pela homografia quanto pela homofonia.

A escuta de Andrade, pôde apreender um movimento na escrita de seu paciente, o que permitiu que ela fizesse considerações sobre a relação oralidade e escrita. A pesquisadora aponta para:

“a complexa relação entre fatos morfológicos, fonológicos e textuais. Ou seja, para um movimento que, quando acolhido pela escuta do clínico, vai de encontro a qualquer possibilidade de estabelecimento de elementos positivos que possam suportar uma relação de representação entre oralidade e escrita” (ANDRADE, 2006)

A autora considera, na análise da produção gráfica de seu paciente, o movimento dos significantes que perpassa os níveis morfológicos, fonológicos e textuais, o que aponta para complexidade da relação entre a fala e a escrita e que a distancia da idéia de que a escrita possa ser concebida como representação da fala.

A leitura particular, empreendida por Andrade, do acontecimento clínico possibilitou sua escuta para o movimento na escrita da criança que até então estava paralisada, isto é, limitada à recorrência de algumas “palavras isoladas” que não se desdobravam, uma vez que nunca apareciam em novos arranjos e nem eram submetidas a novas segmentações. Cabe enfatizar, portanto a importância de uma leitura determinada por uma posição teoricamente orientada, que pode no instante clínico abrir novas possibilidades de interpretação para aquilo que criança escreve, isto é, pode colocar os significantes gráficos em relações inéditas, capazes de promover a circulação do que estava cristalizado.

Poderíamos pensar como a escrita deste mesmo paciente seria analisada a partir das propostas vigentes na fonoaudiologia, propostas que, como vimos na introdução, abordam a escrita como representação da fala e do pensamento. Naquele tipo de abordagem a análise não ultrapassaria a descrição negativa, um elenco do que a criança não faz, mais que isso quase nada poderia ser dito sobre as mudanças operadas na escrita deste menino. Talvez fosse possível, no máximo, apontar para uma tênue relação entre oralidade e escrita, apoiando-se na presença de “Zé”, uma novidade identificável a uma unidade da língua constituída, restaria em aberto o que poderia ter determinado a presença desta unidade.

A interpretação de Andrade para esta escrita pôde promover mudanças não apenas na leitura do material, mas também na relação da criança com a escrita. Quando

se distancia da idéia de que não se trata de um sujeito que constrói hipóteses de como se escreve, é possível entender que o sujeito é efeito da linguagem, isto é, um sujeito submetido ao funcionamento da língua, cuja possibilidade de mudar de posição na sua relação com a escrita depende da oferta de significantes e de uma interpretação particular do outro-terapeuta. Assim a posição do clínico pôde ser deslocada uma vez que ele não se posiciona como mediador das construções de hipóteses sobre a escrita, mas ocupa a posição de alguém que pode ser surpreendido pelo jogo do significante e pode acolher os movimentos que se presentificam na escrita da criança.

Andrade e Lier DeVitto (2008) também abordam a questão das unidades argumentando contra a concepção de transparência da linguagem e da possibilidade de isolar unidades positivas e prévias à relação entre significantes, promovida pela ordem própria da língua. As autoras analisam a leitura de um adolescente que esteve em atendimento clínico e assinalam que a garantia da relação fonema/grafema não mobiliza a leitura deste sujeito. Se a percepção das unidades da linguagem fosse garantia para a apreensão da escrita, bastaria o estabelecimento da relação grafema/fonema para o sujeito tornar-se escritor e leitor. Vale lembrar, que destaquei na introdução o quanto perspectivas baseadas nesta concepção de escrita marcam presença na clínica fonoaudiológica.

Em sentido contrário, as autoras indicam que a captura deste sujeito por um significante foi responsável pela mudança em sua leitura, que deixa a posição anterior *de tentativa de estabelecimento de relações entre imagens gráficas e sonoras*. Elas assinalam que diante da palavra “aeroporto” o sujeito lê em um primeiro momento “ar/aero/ aro” e em um segundo momento “saguão”. Andrade e Lier-DeVitto esclarecem que o significante “aeroporto” promove o desencadeamento

“de *articulações significantes inesperadas* e de sua mobilidade reflexiva, ou seja, do *jogo produtivo* da linguagem sobre a própria linguagem. Uma jogada que gera unidades sígnicas (ar /aéreo / aro) antes do retorno a uma leitura de decodificação, que anula o texto e o sujeito. Falamos, aqui, de operações da linguagem. Note-se que *aeroporto* é palavra que irrompe como um significante porque está inserida na grade de relações que desencadeia - não apenas aquelas com as quais compartilha os mesmos elementos sonoros (ar / aéreo /

aro), como também aquela de natureza textual que articula *aeroporto* e *saguão*.

Para reafirmar sua posição frente ao jogo significativo na relação do sujeito com a escrita, as autoras introduzem a reflexão de Pommier¹⁴ e referem que o autor indica que “ao contrário do que usualmente se pensa, a escrita alfabética exige suspensão do valor icônico (da imagem) e do valor sonoro dos grafemas isolados” (ANDRADE E LIER-DEVITO, 2008, no prelo)

As análises das autoras sobre a escrita sintomática demonstram que a noção de escrita como representação gráfica da pauta sonora tem impedido os fonoaudiólogos de escutar o jogo significativo como o responsável pela estruturação da escrita. A escuta para esta mobilidade do significativo pode subverter o diagnóstico fonoaudiológico que se encontra aprisionado na noção de escrita como representação da fala.

Os trabalhos de Andrade (op.cit) e de Andrade e Lie-DeVitto (op.cit) apontam para a subversão que os pressupostos do Interacionismo, e seus desdobramentos no âmbito das patologias¹⁵, podem operar na clínica de linguagem. A partir de um entendimento singular acerca da natureza da escrita e do modo como a criança é capturada pelos significantes, inaugura-se um modo alternativo de leitura do sintoma na escrita e, conseqüentemente, no encaminhamento da clínica.

Neste capítulo apresentei os fundamentos teóricos do meu trabalho e elegi os autores que foram determinantes na escolha da trajetória desta dissertação. No próximo capítulo apresento o trabalho Gérard Pommier (1996). A obra deste autor foi fundamental para o encaminhamento desta dissertação, ainda que reconheça que há ainda muito a ser explorado em sua reflexão sobre a escrita.

¹⁴ Autor que será discutido no capítulo 4

¹⁵ Faço referência à reflexão original de Lier-DeVitto sobre o sintoma na fala/escrita, já discutida na Introdução

CAPÍTULO 2

Nascimento e renascimento da escrita - desenho e letra; técnica e criatividade

Pommier (1996) é autor de extrema originalidade e de grande importância nesta dissertação, embora não se pretenda aqui esgotar todas as possibilidades e direções de investigação e de desenvolvimentos reflexivos que ele abre.

O autor aborda a gênese da escrita alfabética na história da humanidade e sua aquisição por cada criança, oferecendo uma interpretação para esses movimentos, envolvendo noções e conceitos psicanalíticos. As duas trajetórias se tangenciam, segundo ele, sem que isso signifique que uma seja equivalente à outra - tratam-se, para ele, de caminhos que se tocam, mesmo porque, assinala Pommier (op.cit., p.9): “as crianças não inventam por si mesmas as chaves da escrita, e se não podem fazê-lo solitariamente, o fazem a partir da relação com a cultura”. Certo é, contudo, que os mesmos processos estão implicados na gênese da escrita e em sua aquisição/aprendizagem, como veremos.

Para que possamos nos aproximar da discussão de Pommier, parece-me conveniente e necessário tentar apreender a relação entre *desenhar* e *escrever* presente, tanto na história da escrita, quanto no processo de entrada da criança na escrita. Neste ponto vale introduzir o trabalho de Garcia (1991), citado anteriormente, uma vez que ela tenta estabelecer as relações entre desenho e escrita. Seu trabalho deixa ver as dificuldades relativas às tentativas de buscar um caminho alternativo à concepção de que a escrita não é mera transcrição/representação da fala. Seu objetivo é romper radicalmente com a perspectiva que entende escrita como transcrição da fala, por considerar que as críticas até então realizadas a tal perspectiva não haviam sido levadas ao seu limite. Assim, optou por aproximar-se da materialidade das letras, para, deste modo, afastar-se de uma concepção que admite a relação direta entre oralidade e escrita. No movimento de aproximação a essa materialidade, a autora discute a relação da escrita com o desenho.

Para Garcia (op.cit., 185), inicialmente, as crianças tratam a escrita como um desenho e brincam com sua materialidade, “tiram partido do biomorfismo das letras do

alfabeto, em que cada letra assume a forma de representações orgânicas ou objetos de uso corrente”. Observar esse movimento de representar um desenho através das letras é, segundo Garcia, indício de que o adulto tem uma visão da escrita diferente da criança. Só mais tarde é que a criança se dá conta de que a escrita é fonetizada, mas depois volta a percebê-la como ideográfica, quando se afasta da relação oralidade- escrita. A partir desse argumento, a autora pretende mostrar que o desenvolvimento da criança na construção da escrita não é linear, ou seja, a criança não passa por um estágio em que considera a escrita como desenho e em seguida supera essa etapa ao colocar em relação escrita e oralidade.

Assim como Pommier, mas sem uma reflexão de mesma envergadura teórica, Garcia vai à história da escrita para comprovar sua hipótese de que a mesma nunca perde a relação com o desenho. Através da constatação de que a dita relação estava presente na origem da escrita e que só depois de um longo percurso, isolou-se um traço significativo, afirma que o signo escrito teria sua origem de maneira autônoma no visual. Os reflexos dessa aproximação apontam para a relevância e permanência da imagem para se poder chegar a ler e escrever, isto é, para ela a escrita nunca perde a relação com o desenho.

Para demonstrar que a criança, inicialmente, percebe a escrita como desenho, depois a compreenderá através da oralidade e finalmente se afastará desta para voltar a percebê-la como ideográfica, Garcia introduz o trabalho de Vygotsky:

“Essa forma superior, que mencionaremos somente de passagem, implica uma reversão ulterior da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para, agora uma nova qualidade, novamente um estágio de primeira ordem. Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada” (VYGOTSKY, 1984, p. 131-132 apud GARCIA, op.cit., 194)

A autora aponta que, em algum momento, ocorrerá a fonetização e ressalta a importância do nome próprio para que isso ocorra. A partir de autores como Emília Ferreiro, Garcia ressalta a importância do nome próprio no processo de fonetização da escrita, cita Barthes e Marty (1987, p.37 apud GARCIA, 1987, p.37), que indicam o estatuto particular do nome próprio, “o de ser puro significante caracterizado pela afinidade do nome próprio com a sua marca” e por ser “meio de fonetização da língua escrita”

Para Garcia, a fonetização provoca uma transformação do olhar da criança sobre a escrita, a autora refere que a relação escrita/desenho permanece, mesmo depois da fonetização, embora de outro modo. Ela afirma que: “a percepção da escrita como desenho não é só natural na criança que procura entender o sistema de representação como parece ir se acentuando à medida que se torna um leitor maduro” (op.cit., p. 194). Para a autora, perceber que a escrita permanece como um desenho permite entender outro *tipo de leitura* que também se realiza do texto escrito: “a identificações de imagens, ou antes, quebra-cabeças, que o inconsciente do autor deposita no texto” (BENJAMIN, 1933, apud GARCIA, op.cit.,p. 194) e que, segundo Garcia (op,cit, p.194), “são suscitados pelo traçado das letras”.

A autora aproxima-se da psicanálise para referir que a criança, “aprende o alfabeto a semelhança do seu corpo e descobre o próprio corpo, identificando-o às letras” (op.cit.,p.196), porém assinala que esta relação inicial da criança com a escrita é esquecida e então associa este esquecimento ao esquecimento indicado por Freud sobre a sexualidade infantil.

Garcia discute, ainda, um fragmento do trabalho de Freud em que ele relata a história de um rapaz que tinha dificuldade para distinguir as letras *m* e *n* e por isso pediu a tia que o instrísse, a tia faz-lhe notar que a letra *m* tem uma perna a mais que a letra *n* Freud assinala que:

“Não haveria qualquer razão para contestar a autenticidade desta recordação de infância; mas o significado da recordação só se revelou mais tarde, quando se verificou que era possível interpretá-la como uma representação (substitutiva) simbólica de outra curiosidade da criança”. (FREUD,1901, apud GARCIA, op.cit., p.195)

O autor esclarece que assim como o rapaz queria saber a diferença entre *m* e *n*, ele procurou posteriormente saber a diferença que existe entre rapaz e rapariga e

“Acabou por descobrir que a diferença entre rapaz e rapariga é a mesma que entre *m* e *n*, ou seja, que o rapaz tem qualquer coisa a mais que a rapariga, e foi na época em que adquiriu esse conhecimento que nele despertou a recordação da lição do alfabeto” (idem *ibidem*). A pesquisadora, embora não leve as últimas conseqüências a reflexão empreendida por Freud, através dele procura mostrar que o esquecimento é uma *realidade viva* que joga um papel na escrita

Com isso, Garcia (op.cit., p.195) afirma que “não é possível ignorar o simbolismo do alfabeto que se expressa na anatomia das letras e que, não por acaso, é similar à do corpo”. Através do que dizem Cazade e Compagnon (1987) reitera a similaridade entre a anatomia das letras e a do corpo humano, dizendo que as letras “...tem pernas, caudas, hastes de conotação fálica que se opõem às argolas e barrigas, partes arredondadas e cheias que remetem às curvas e proeminências do corpo feminino”.

Ao procurar uma relação entre corpo e letra aproxima-se da psicanálise, e se afasta da idéia de que a criança constrói conhecimento, ou hipóteses em relação ao objeto sobre o qual opera (no caso a escrita), ela propõe a noção de fusão entre sujeito e objeto, apoiada na psicanálise. Porém não se aproximou da noção de significante proposta pela psicanálise e isto trouxe para o seu trabalho uma complicação, pois ela não pode se afastar da noção de representação. Isso porque faltou a ela verticalizar o pensamento freudiano, explorar a noção de recalque para tentar desdobrar a reflexão de Freud para discutir a aquisição da escrita. Não dar esse passo, permite colocar Freud e Vygotsky lado a lado o que deixa ver a inconsistência teórica de Garcia. Afinal, a concepção de sujeito pressuposta na obra de Vygotsky¹⁶ não se coaduna com a de sujeito do inconsciente presente na obra de Freud. Entende-se por aí a impossibilidade de Garcia, apesar do importante *insight* que teve, não ter conseguido desdobrar os conceitos freudianos.

Garcia vai a história da escrita, mas não inclui em sua reflexão nenhum conceito da psicanálise que possa justificar sua conclusão a respeito dos esquecimentos indicados por Freud. Veremos que Pommier através do conceito de recalque¹⁷ fará laços entre os apagamentos das imagens da escrita e a constituição subjetiva.

¹⁶ Lier-DeVitto(1994/98) discute com maestria a concepção de sujeito presente no trabalho de Vygotsky

¹⁷ O recalque, indicado por Pommier como necessário à constituição da escrita, foi definido por Freud como uma operação que implica a “manutenção de um contra-investimento” que sempre estará presente e será necessária devido ao “desejo inconsciente” que fará pressão para “regressar” a consciência. Desta forma, é recalque e não exclusão, como diz Freud, o recalque não repele.

As reflexões de Pommier parecem estar em consonância com a fundamentação teórica desta dissertação porque a Psicanálise e o sujeito que ela apresenta estão no horizonte da Clínica de Linguagem. Talvez seja o caso de lembrar que o compromisso com a fala/escrita da criança permitiu De Lemos (2002, p. 56) “apontar para um sujeito que, ao se constituir na língua, por ela é dividido”. Convém acompanhar o que diz a autora quando afirma que implicar o sujeito da Psicanálise exige abordar a questão da subjetivação “implicada na trajetória da criança na/pela língua *também do ponto de vista da sexualização*” (op.cit., p. 64). (ênfase minha). Pois bem, nesse ponto Pommier é iluminador porque ele implicará na sua interpretação da história da escrita, precisamente a trajetória do Édipo e as considerações freudianas sobre o “totem”.

Segundo Pommier, tanto a *escrita alfabética* quanto a *escrita do inconsciente* têm em comum o fato de decorrerem da *operação de recalamento*. Ela desempenhará uma função importante na leitura que o autor faz do nascimento da escrita. De fato, como ele indica, a relação entre escrita alfabética e inconsciente pode ser vislumbrada quando notamos similaridade entre a leitura de um sonho, e a dos hieróglifos egípcios. Na história da escrita, o autor procura destacar o apagamento do valor pictórico nas representações hieroglíficas. Ele afirma que, nelas, a figura/imagem é utilizada e que, é preciso recalcar seu valor icônico para que seu valor sonoro venha a ser determinante na composição de uma seqüência mais complexa. Não é diferente o que acontece na interpretação dos sonhos: na leitura de um sonho, é também necessário recalcar o valor de imagem, ou seja, a imagem deve ser *esquecida* para que se possa decifrar o rébus em que ela se inscreve. Segundo Pommier:

“ Nos dois casos [hieróglifos e sonhos] ... A escritura e a leitura reclamam a *ação do recalque*, sem a qual aquele que vê os signos ficará preso a sua forma [imagética] e, por conseguinte, não chegará a depreender um valor literal [de letra], que subsiste somente a partir de seu apagamento” (1996:201) (tradução minha)

Tanto a escrita hieroglífica como os sonhos são rébus, são constituídos por signos (imagens e pedaços de palavras). Esse tipo de “carta enigmática” articula,

portanto imagens e sílabas (não é consonântica e nem alfabética). Nela, há predominância do valor imagético, embora sua leitura/decifração demande que se dê relevância ao valor sonoro.

Os hieróglifos egípcios eram rébus, pois eram utilizados silabicamente, embora, também, como ideogramas. A proibição de utilizar a imagem dos deuses das religiões politeístas na escrita hieroglífica, imposta pelo monoteísmo, fez com que a consoante aparecesse como aquela parte da escrita que era lícito escrever. É possível dizer, segundo Pommier, que a escrita se despregou dos hieróglifos sob efeito do monoteísmo. Deste modo, a escrita consonântica não surge por razões de natureza prática, mas porque, sustenta o autor, sua inscrição era a única possível tendo em vista a proibição da representação figurativa. Pommier sustenta, então, que a escrita consonântica *nasce* como a escrita da lei, no sentido edípico do termo.

A origem das letras, nos diz ele, deve ser, portanto, desligada do rébus: sua gênese impôs o apagamento deste, que, por sua vez, já implicava o apagamento da imagem. O autor afirma, então, que a escrita alfabética passou por um duplo apagamento, que fez desaparecer toda evocação à sua origem – trata-se de um corte. A história oficial da escrita mostra ter sido apenas depois de um longo período de uso do rébus silábico que surgiu a escrita consonântica e, mais tarde ainda, na era ocidental, ela tornou-se consonântica e vocálica. A escrita alfabética foi primeiramente pictográfica, depois hieroglífica e somente com o monoteísmo tornou-se consonântica. Pommier reitera, ao longo de seu livro – e este é seu argumento central -, que, para chegar ao consonantismo, foi necessário recalcar a imagem e sua interdição foi obra do monoteísmo.

O autor explica, ainda, que a morte simbólica do totem tem relação com o consonantismo. Se o totem, na escrita hieroglífica, tem relação com os deuses, na constituição do sujeito, o totem é a figura paterna. Note-se que Pommier articula, assim, a questão do complexo de Édipo com a invenção do monoteísmo e, dele, com a interdição. A questão do recalçamento tem relevo, portanto na interpretação da história da escrita, na leitura de Pommier.

Freud em seu artigo “Totem e Tabu” (1912) explica o fenômeno do totemismo dentro de uma abordagem psicanalítica. Sua reflexão parte da definição de Robertson Smith sobre o totem que refere que, via de regra, o totem é um animal considerado antepassado comum do clã e seu guardião. Os integrantes do clã têm a obrigação sagrada de não matar seu totem e não manter relações sexuais entre pessoas do mesmo

totem. Entretanto, o ritual totêmico inclui a refeição totêmica, momento em que o clã se reúne, mata um animal totêmico e o devora.

Freud chama atenção para o sentimento contraditório presente neste ritual, a festividade depois da matança e o sentimento de culpa por tê-lo matado. Para compreender esta contradição, Freud constrói um “mito científico”, a partir dos estudos darwinianos, sobre o estado primitivo da sociedade humana. Nesta sociedade, descrevia-se o pai como uma figura violenta e ciumenta que guardava todas as fêmeas para si próprio, expulsando os filhos à medida que cresciam. Os irmãos, selvagens canibais, que tinham sido expulsos pelo pai retornam para matá-lo e em seguida devorá-lo. O pai violento fora sem dúvida o modelo temido e invejado de cada irmão, e assim pelo ato de devorá-lo se identificava a ele e adquiriam parte de sua força. Segundo Freud, a refeição totêmica seria uma repetição e uma comemoração desse ato criminoso, que foi o começo da organização social, das restrições morais e da religião. Um sentimento de culpa pelo remorso sentido por todo o grupo fez com que proibissem a morte do totem, o substituto do pai, e também exigissem a renúncia às mulheres que tinham sido libertadas.

Freud revela que se o animal totêmico ocupa o lugar do pai, suas duas proibições de tabu (não matar o totem e não ter relações sexuais com pessoas do mesmo clã) estão relacionadas aos dois crimes que Édipo cometeu: matou o pai e casou com a mãe. Este sentimento de culpa filial e os tabus relacionados ao totem correspondem, segundo Freud, aos dois desejos recalçados na travessia do complexo de Édipo. Deste modo, o sistema totêmico “é um produto das condições em jogo no complexo de Édipo” (FREUD, 1912, p159).

A transformação do totem para as figuras dos deuses é pensada por Freud como uma glorificação do pai, pois após longo tempo depois do ato de assassinato, a figura do pai que controla sua tribo é corporificada nas figuras dos deuses, o ideal de comando e força que todos desejavam para si, mas que era barrado, recalçado pelas proibições. Pommier refere que os deuses da escrita hieroglífica são totens e, como tal, estão associados aos sentimentos contraditórios, porém com o advento do monoteísmo esses deuses foram abstraídos da escrita por uma proibição tornando-se irrepresentáveis, para Pommier (op.cit, p. 76) este foi um ato de “homenagem rendido ao pai morto”. As consoantes que aparecem no lugar dos deuses são então pensadas por Pommier como a escritura da lei, pois são o resultado de uma proibição, proibição esta relacionada ao Complexo de Édipo.

Para que se possa compreender os caminhos da reflexão de Pommier, vale introduzir o conceito de recalçamento, introduzido por Freud, com a finalidade de compreender melhor sua articulação ao Complexo de Édipo e à história dos apagamentos da imagem na escrita.

A noção de recalçamento em Freud é introduzida para explicar a resistência manifestada por seus pacientes diante de uma interpretação do analista em que o paciente recusava-se a exprimir seu desejo. Assim, Freud explica o recalçamento como um mecanismo cuja essência é afastar da consciência determinada idéia¹⁸ e mantê-la à distância.

Pommier relaciona o duplo apagamento que a escrita alfabética deve passar com os dois tempos lógicos do recalque, indicados por Freud. Para Freud, o recalçamento originário é o afastamento do representante psíquico da pulsão¹⁹. O recalçamento propriamente dito, o segundo tempo do recalque, afasta as representações derivadas do representante recalçado, ou seja, representantes substitutos que se associaram ao representante da pulsão são agora afetados. O recalque propriamente dito é deste modo, pós-calcular. Pommier esclarece que o apagamento da imagem da letra e o apagamento da relação imagem sonora com imagem visual, através do enlace das letras, são análogos aos dois tempos do recalque, ambos fazem desaparecer toda a evocação de sua origem.

Freud, em seu artigo “A dissolução do Complexo de Édipo” (1924) afirma que a autoridade do pai é introjetada e assume o caráter de proibição contra os desejos da criança no complexo de Édipo. Esta instância de proibição está relacionada ao processo de recalçamento destes desejos infantis que, segundo Freud, permanece no inconsciente e manifestarão seus efeitos através dos sintomas. É possível compreender as interpretações de Pommier sobre as relações entre os apagamentos do valor da imagem na história da escrita e na escrita da criança, com o complexo de Édipo. Na aquisição da escrita e, também, em sua história na civilização, o apagamento do valor da imagem depende da operação de recalçamento que está relacionada com a instância da proibição e não a uma operação cognitiva, consciente e intencional

Pommier entende que o caminho até o alfabetismo, na aquisição da escrita pela criança, não só inclui o apagamento da imagem em benefício primeiro da sílaba e,

¹⁸ É importante explicar que o termo *Vorstellung* da obra de Freud recebe notas explicativas do tradutor referindo que este termo “foi traduzido por ‘idéia’, na acepção de ‘representação mental’, ou de ‘imagem interna’”. É traduzido preferencialmente por representação. (FREUD, S., 2006, vol2, p. 61).

¹⁹ No trabalho de Freud, *trieb* é traduzido por pulsão, que segundo nota explicativa do tradutor designa genericamente uma “força impelente” e na perspectiva freudiana é uma força responsável pelas necessidades, vontades, impulsos e desejos. (FREUD, S., 2006, vol 2, p. 63)

depois, da letra como tal, quanto mostra também que o som não pode ser considerado como equivalente do signo escrito. O autor indica que o apego ao valor da imagem visual da letra está presente na escrita relacionada com o desenho. Pedagogia e Psicanálise parecem convergir na afirmação de que, nos momentos iniciais, *escrita e desenho* não apresentam distinção. O autor, contudo, toma posição e afirma que essa relação complexa e a posterior distinção entre desenho e letra são acontecimentos *espontâneos*, ou seja, indiferentes à interferência pedagógica – o processo é *inconsciente*. Segundo ele, a relação da escrita com o desenho indica que seu valor icônico ainda não foi apagado/recalcado.

A partir de conceitos psicanalíticos, como vimos, Pommier afirma também que a hipótese silábica não é uma produção cognitiva, mas inconsciente. Quando se restringe o relato da história da escrita à descrição não interpretativa dos grandes marcos, de suas grandes transformações, chega-se à naturalização de sua gênese e à idéia de que a hipótese silábica foi gradualmente desestabilizada. Segundo Pommier, não se deve apostar na hipótese da decomposição da palavra em sílabas - o que implicaria afirmar que as crianças as consideram como unidades elementares e em perfeita correspondência com os signos escritos.²⁰ O autor indica que esta observação não é sustentável uma vez que as vogais podem ser pronunciadas isoladamente, no entanto, as crianças também as tratam como sílabas e não como signos literais. Esta observação corrobora a afirmação subsequente de que o som não pode ser considerado como o equivalente do signo escrito, já que *uma identidade de som não garante uma identidade de letra* e, além disso, letras diferentes podem ter a mesma sonoridade (**x** e **ch**; **x** e **s**, por exemplo). Toda língua, lembra Pommier, está sujeita a uma certa homofonia.

O autor questiona esta tendência de ver a letra alfabética como um signo escrito por meio de diversos argumentos que indicam que não há correspondência direta entre escrita e fala, no sentido de que o visual (escrito) e o auditivo (falado) não são *duas formalizações correspondentes da literalidade*. Segundo ele, esta tendência em ver a formação das letras como reprodução da fala oblitera o fato de que a escrita requer de cada sujeito as operações de recalçamento da imagem.

²⁰ Como indiquei anteriormente, vale lembrar que Andrade (2003) discute, a partir de Saussure, a problemática da unidade quando se considera a linguagem constituída de unidades positivas apreensíveis pela percepção e cognição do sujeito.

Além disso, o autor ressalta que se a letra fosse apenas um signo escrito que corresponde a um som, então qualquer um que já falasse deveria poder escrever, porém a desproporção entre a capacidade para falar e a atitude para escrever mostra que a adequação do som ao signo é resultado de um processo complexo.

É necessário distinguir a imagem visual da letra de sua imagem acústica, segundo Pommier o som não contém a imagem e a imagem não contém o som, assim por meio do que falta a cada uma destas consistências (visual e sonora) é que há a possibilidade de se associarem e se lerem. O vínculo da imagem visual com a imagem acústica permite a passagem da letra ao significante²¹, deste modo o vocábulo escrito “não se resume nem a sua fonética e tão pouco à sua imagem” (op.cit., p.290)

Se, como demonstra o autor, a aquisição da escrita alfabética envolve o *apagamento da imagem visual da letra*, condição para que *seu valor sonoro se inscreva na letra* (valor, esse, inicialmente silábico), esta é uma parte do processo: será ainda necessário o *apagamento do valor sonoro*, que resultará da associação letra/som. Segundo Pommier (op. cit. , p.237) a “escrita alfabética não somente reclama certa libertação do valor icônico como também, em medida menor, do valor sonoro das grafias literais”. Vejamos, resumidamente, o que diz Pommier sobre os tempos da escrita.

O autor relaciona a escrita por imagens (pictogramas e ideogramas) e as letras das crianças que não se despregam do desenho à escrita que não apagou o valor figurativo, com a alienação ao outro: não há separação do outro - o que lembra o primeiro tempo estrutural sugerido por De Lemos, como vimos. Corresponderia ao tempo em que o valor de signo da letra está aprisionado ao desenho até o ponto de resultar impossível a articulação de suas faces sonoras e visuais. É possível indicar que este momento descrito por Pommier corresponde aos equívocos homográficos descritos por Bosco (2005). Segundo o autor, quando a imagem da letra ainda não foi apagada é porque a criança “permanece agarrada em uma relação transitiva com o Outro da linguagem, sua mãe, pois a língua é materna” (op.cit.,p.336). Está alienada ao outro,

²¹ Não aprofundarei a questão da letra e do significante nesta dissertação. Farei uma breve definição: Na “Instância da Letra no Inconsciente” (1957, Escritos, 1966), Lacan se apóia no algoritmo saussuriano S/s, para mostrar que há, no significante, uma estrutura localizada, a do fonema, entendido como unidade diferencial. Tal estrutura localizada da palavra era predestinada a se escoar nos caracteres da escrita, e, por seu turno, a escrita aguardava para ser fonetizada. A psicanálise enfatiza a autonomia do significante como na lingüística. No sentido analítico, o significante é separado do referencial. Se for concebido como autônomo em relação à significação irá assumir a função completamente diferente da de significar: assumirá a função de representar o sujeito e também a de determiná-lo. (CHEMAMA, 1995)

segundo Pommier, porque se *vê primeiro no Outro*. Vale neste ponto lembrar o que De Lemos refere para falar do primeiro tempo estrutural, que a criança se escuta na fala do outro, ou seja, um sujeito sob o domínio do Outro.

Os hieróglifos, os ideofonogramas e a escrita silábica da criança são consideradas como resultado do recalque da imagem promovido pela invocação da potência paterna, instância responsável pelo recalque. Segundo Pommier, quando os desenhos deixam de ser antropomórficos e do mesmo modo as letras, é o tempo de separação do Outro. O apagamento do valor de imagem da letra permitirá o aparecimento do valor sonoro e, como indicou Bosco(2005), essa articulação acontecerá por meio do equívoco homofônico, no qual o nome da letra começa a escrever os sons da palavra. Neste momento, observamos a escrita silábica que também deverá ser apagada para que em seu lugar apareça a escrita alfabética.

Já na escrita alfabética, além de recalcar a imagem, é necessário o recalque do rébus, entende-se assim que as letras são produtos do recalque, que é entendido como retorno do que foi recalçado. Deste modo, é possível dizer que a escrita alfabética acontece sob a força do recalque. A escrita alfabética da criança e o surgimento da consoante na escrita hieroglífica são similares, pois remetem ao assassinato simbólico do pai questões que remetem ao Complexo de Édipo.

Pommier aborda, também, a questão do “desenvolvimento” para deixar claro seu afastamento dessa hipótese que organiza o percurso da criança na escrita em estágios. Sua hipótese é estrutural e implica, nela, os tempos de constituição do sujeito. Também nesta dissertação tomo distância da idéia de que a aquisição da escrita seja um processo de aprendizagem gradual ou de construção de conhecimento, uma vez que, como indiquei anteriormente, acompanho os pressupostos do Interacionismo de De Lemos²². Lier DeVitto e Carvalho (2008, p.135) assinalam que a proposta de De Lemos, a partir de 1992, adota uma teorização da língua enquanto sistema, o que “implica um obstáculo: que ela [a língua] não seja concebida como parcelada e ordenada (como em descrições gramaticais)” O que as referidas autoras indicam é que a vigência de uma reflexão estrutural impede a “implementação de um raciocínio teleológico, ou seja, à explicação do percurso da criança na linguagem como desenvolvimento gradual e sucessivo” (op. cit., p.135).A mudança passa a ser vista do ponto de vista estrutural, e não gramatical, mas que como mostram as pesquisadoras

²² Sobre a crítica à noção de desenvolvimento ver Lemos (2006)

não descartam a Lingüística, entende-se por aí a aproximação à Saussure e a introdução à ordem própria da Língua. De acordo com Lier deVitto e Carvalho esse passo trouxe uma outra exigência: a de pensar a criança não como alguém que se apropria de um objeto de conhecimento a partir de recursos perceptuais e cognitivos. Para elas a “introdução da *la langue* no Interacionismo impulsionou a explicação da mudança como estrutural e pressionou teoricamente a articulação de um sujeito” (op.cit., p.136), não o sujeito epistêmico, mas, no caso de De Lemos, o sujeito da Psicanálise, mais precisamente da psicanálise lacaniana, campo que determinou seu retorno a Saussure, Jakobson e Benveniste. Nessa perspectiva,

A criança está em uma estrutura e é enquanto *vir-a ser*, falada pelo outro falante - *instância da língua constituída* - e, portanto pelo Outro-língua (o outro é então,ponto de articulação entre língua e fala). Essa “criança falada” é concebida como corpo pulsional [...] e não um indivíduo, quer do ponto de vista orgânico, quer do ponto de vista psicológico: organismo e sujeito não coincidem,(LIER-DEVITTO e CARVALHO, 2008, p.136 e 137)

Entende-se por esta via a noção de captura conforme apresentei no primeiro capítulo. Assim a concepção de linguagem e de sujeito que orienta esta dissertação tem muitos pontos que justificam a aproximação ao trabalho de Pommier. Como tentei mostrar, trata-se de uma proposta alternativa à noção de desenvolvimento na abordagem do percurso da relação da criança na língua. Há desde sempre uma língua em funcionamento,determinante do processo de subjetivação. Lembre-se que nessa perspectiva oralidade, escrita e gestualidade não são entidades autônomas, uma vez que todas essas modalidades se articulam pela "*la langue*" nomeada por Lacan de “Outro”, conceito que articula “*la langue*” e “uma língua” - aquela que fala um sujeito e aquela a que ele se dirige para falar/escrever.

CAPITULO 3

Considerações sobre o que já se escreveu acerca do traçado e da segmentação

O trabalho de Abaurre, uma lingüista, terá destaque nesta dissertação porque, há vários anos, tem como foco de interesse o estudo das manifestações lingüísticas da escrita inicial. Entre os pontos tratados pela pesquisadora, interessam para esta dissertação, especialmente, suas análises da segmentação da escrita e das refacções textuais. Seu trabalho fundamenta-se em uma concepção sócio-histórica de linguagem, vista como lugar de interação humana, de interlocução. A linguagem é atividade, trabalho que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, ao mesmo tempo em que é constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela. Dentro desta concepção:

“ adquirem particular relevância não só os papéis de sujeito e de outro da linguagem; passam a interessar, e muito, também os indivíduos que preenchem esses papéis discursivos, em situações reais de interlocução, historicamente situadas” (ABAURRE, 1997, p.83)

É possível notar na afirmação de autora que a concepção de linguagem subjacente à sua pesquisa está centrada na noção de comunicação. O sujeito que comparece na definição acima equivale a indivíduo, sujeito capaz de ocupar papéis discursivos. Note-se que interação é fato empírico, relação dual entre sujeitos constituídos. Tal concepção de interação, que implica uma circunscrição de sujeito e de linguagem, distancia-se da proposta de De Lemos, que entende a interação como triádica, isto é, ela inclui a Língua como o terceiro pólo desta relação. Vê-se, então, que o trabalho de Abaurre embora tenha pontos de contato com minha dissertação, diferencia-se em um ponto fundamental: para ela questões relativas à ordem própria da língua não estão no centro da discussão. Não considerar o funcionamento da língua trouxe como conseqüência a impossibilidade de afastamento definitivo do sujeito da Psicologia, o que fragiliza as suas hipóteses explicativas sobre as segmentações não convencionais.

3.1 Interpretações dissonantes sobre segmentação

Na pesquisa de Abaurre (1985, 1988, 1991, 1993, 2002, entre outros) um tema que tem sido por ela privilegiado refere-se à segmentação da escrita inicial. Os dados de eleição de sua pesquisa são escritas espontâneas, não controladas, nem pelo professor, nem pelo investigador, isto é, seu trabalho não inclui situações experimentais. Assim, atividades pedagógicas como o ditado ou exercícios de escrita de frases não foram, portanto, incluídas. No encontro com as manifestações espontâneas da escrita, ressalta a *singularidade* destas, ou seja, observa que elas são próprias daquele sujeito que escreve e não necessariamente repetíveis em todos os sujeitos, nem mesmo em um mesmo sujeito. Ressalta, também, a *heterogeneidade* destas manifestações que impossibilita a tentativa do pesquisador de explicá-las por um princípio único de classificação. Além disso, ela refere que tais manifestações são *idiossincráticas*, ou seja, são esporádicas e não ocorrem em todos os momentos da escrita do sujeito.

Abaurre (1997, p.16) considera os erros da escrita “indício de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem”. Desta forma, como se vê, ela afasta-se das análises que “desconsideram as operações da criança sobre a linguagem escrita e as hipóteses que continuamente elabora na tentativa de compreender o funcionamento da escrita” (op.cit, p.18). A autora afasta-se das abordagens que consideram a *gramática adulta* como *referência e necessário ponto de chegada*, para a pesquisadora nessas abordagens as manifestações da escrita inicial são consideradas *em termos das suas faltas e imperfeições* e o progresso na aquisição é avaliado *com base no que ainda deveria ser aprendido*.

O posicionamento da autora frente à singularidade e heterogeneidade da escrita inicial teve como consequência seu afastamento da concepção de “erro” como sinal negativo. Vale aqui, introduzir a discussão empreendida por Carvalho (1995), pesquisadora que discute como o erro é abordado na área da Aquisição de Linguagem. Ela afirma que o erro pode ser concebido como sinal negativo, quando é visto como falha, isto é, em *sua oposição clássica ao acerto*. Para ela esse ponto de vista estaria relacionado ao “acobertamento idealista” (op.cit., p.57) que encontra seu fundamento no “sujeito detentor de um saber”.(op.cit.,p.1). O erro é nesta perspectiva entendido como

déficit em relação a um padrão idealizado. É possível observar que Abaurre afasta-se desta concepção de erro ao criticar as abordagens que consideram a gramática adulta como referência e ponto de chegada.

Abaurre (op. cit.) interpreta os erros como *rotas particulares*, ou seja de cada sujeito, para levantar hipóteses sobre a diferença entre fala e escrita. Essas rotas indicam que a criança elabora hipóteses de como se escreve e neste momento ela demonstra que tem conhecimento, pois é capaz de analisar sua escrita. Dizer que a criança *manipula a linguagem* é supor que esta criança é capaz de perceber a escrita e através da cognição, analisá-la para agir sobre ela.

Apesar de referir-se a *construções de hipóteses*, a autora afirma que também se afasta dos estudos psicolinguísticos de inspiração piagetiana, pois, segundo ela, “a psicologia genética oferece-nos um sujeito idealizado, universal, o qual, enquanto construto teórico se assemelha ao sujeito psicológico da linguagem conforme postulado pela teoria lingüística gerativa”. (ABAURRE, 1991, p. 13). Segundo a autora, em tal perspectiva só são consideradas as manifestações lingüísticas que “podem, por hipótese, ser alçadas à categoria teórica de comportamentos desse sujeito universal” (op. cit., p. 13). Ela esclarece que os dados coletados para o teste das hipóteses são obtidos através de situações experimentais e assim, “costumam ser tomados muito mais como evidências ou contra evidências para hipóteses do que como indícios que podem continuamente apontar para uma eventual necessidade de reelaboração das próprias hipóteses” (op.cit.,p.13). Abaurre atesta que na teoria psicogenética não há lugar para o dado episódico e singular:

“o episódico vira sinônimo de residual e, quando ocorre chega a ser (a) notado pelo pesquisador, costuma ser tratado apenas como um dado curioso, merecedor, por vezes, de breves considerações em um parágrafo ou nota de rodapé” (ABAURRE, 1997, p.19).

Trago, uma vez mais a reflexão de Carvalho (1995) que, ao comentar os trabalhos construtivistas em aquisição da fala, diz que nesta perspectiva o erro, antes entendido apenas a partir da noção de déficit, passa a ser visto em *seu caráter positivo como sintoma de reorganização*. Segundo a autora, os erros na visada construtivista não são os casualmente produzidos, não se referem a qualquer forma, mas sim às formas que indicam *um certo conhecimento de uma regra*. A autora nos faz ver que a dicotomia

“acerto x erro” se mantém na visada construtivista, e isso se dá a ver na oposição “erro que indica um saber x erro que não indica um saber” (op.cit., p.58). Deste modo, ainda se faz presente o “acobertamento idealista”, acima mencionado, porém o saber é agora atribuído à criança.

Carvalho assinala que as manifestações erráticas só são consideradas quando indicam um processo de regularização de uma regra, isto é o *erro regularizador*, ela indaga se com esta nova dicotomia “não estaria o erro que não indica um saber, sendo agora excluído da linguagem da criança?” (op.cit.,p.58). A autora acompanha De Lemos(1984) perguntando se nesta exclusão não estaria havendo uma “higienização dos corporas estudados, relegando à classe de resíduos” (*apud* CARVALHO, 1995,p.58) os dados que não vão de encontro à hipótese de regularização.

É possível observar que Abaurre também discorda do tratamento dado ao erro episódico, quando afirma que as manifestações lingüísticas da escrita inicial são singulares e heterogêneas, e assume o compromisso de considerá-las em sua pesquisa. Veremos adiante que, ainda assim, o modo como a autora interpreta a singularidade das manifestações lingüísticas não a afastou da concepção de sujeito que age sobre o objeto para construir conhecimento.

Entre as várias hipóteses que a autora levantou, ao longo de seus estudos, para explicar as segmentações não convencionais da escrita inicial, vale destacar a hipótese de Abaurre (2002, p. 23) que a segmentação peculiar realizada pelas crianças revelam o “vazamento para o espaço da escrita de elementos que pertencem ao espaço da oralidade”. A autora entende que estas segmentações “sinalizam as rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca da diferenciação entre manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem”.

Note-se que a presença do termo “vazamento” utilizado para explicar a presença de elementos da oralidade na escrita, poderia indicar o não controle do sujeito que escreve. Porém, cabe ressaltar que, em seguida, Abaurre afirma que estas segmentações são rotas particulares **seguidas** pelos sujeitos na **busca da diferenciação** entre manifestação oral e escrita. Vê-se, assim, que ela atribui ao sujeito a intenção de diferenciação das manifestações de linguagem, e traz à cena a presença o sujeito cognoscitivo. De acordo com a pesquisadora *a partir de certo ponto*, as crianças começarão a *focalizar* e *manipular* porções deste contínuo que por *influências contextuais* se tornaram *salientes*. Abaurre (op.cit) acaba por atribuir à criança a capacidade para agir sobre a fala e a escrita, porém, a autora reconhece que a

possibilidade de *focalizar* certas porções do enunciado não ocorre em todos os momentos, ela refere que ocorre em porções que se tornaram circunstancialmente **salientes**, alça desta maneira a percepção como determinante na eleição de partes do enunciado sobre as quais a criança opera.

Carvalho (op. cit., p.89), ao comentar o tratamento dado por Abaurre ao erro episódico, aponta para um “*movimento circular entre a singularidade do sujeito e a singularidade das ocorrências e num psicologismo contido no conceito de saliência*”. Acompanho as idéias de Carvalho, pois de fato Abaurre não se afasta da psicologia, pois adota a noção de sujeito epistêmico, uma vez que aposta que o sujeito manipula a própria escrita, sujeito que pode contemplar a escrita tomando-a como objeto, e de controlar o que escreve.

Segundo Carvalho (op.cit.), a singularidade das manifestações lingüísticas atestadas por Abaurre deveriam questionar o modo como as teorias de aquisição de linguagem abordam o erro, justamente no que diz respeito à proposição de ordenação e regularidade. Carvalho questiona se:

Não estaria o espelhamento (o funcionamento) da língua suspendendo - pelo menos nesse ponto de apreensão - um saber, uma consciência organizadora do sujeito, através de uma suspensão da ordem que essa consciência pressupõe? (CARVALHO, 1995, p.91)

Abaurre não pode enxergar que o sujeito que escreve e erra expõe exatamente sua falta de controle sobre a linguagem, pois pensá-lo no controle levaria a concluir que ele erra “por querer”, “por deliberação”, ou ainda “por distração” (LIER-DEVITTO, 2000b, 2000c). Apesar do passo importante dado por Abaurre em relação aos trabalhos no campo da escrita, ela parece ter ficado presa à noção de sujeito da psicologia e não apreender os movimentos operados pelo funcionamento da língua. Ao não considerar a Língua como anterior ao sujeito, atribui a ele capacidades perceptuais e cognitivas para explicar as segmentações da escrita, como veremos a seguir.

Abaurre (2002, p. 22) salienta que a pronúncia da criança praticamente idêntica à pronúncia do adulto traz a “ilusão de que a linguagem das crianças em idade escolar já está analisada de acordo com as nossas referências semânticas de usuários adultos”. Porém,

“o que as hipo e hipersegmentação da escrita infantil espontânea registram de forma evidente, em situações como a aqui descritas, é a manifestação exarcebada, em termos de um conjunto particular de enunciados, de uma plasticidade semântica freqüentemente explorada, no espaço de suas virtualidades, a partir dos parâmetros rítmicos- entonacionais previamente estabelecidos” (ABAURRE – GNERRE E CAGLIARR 1985, ABAURRE 1989, 1991 a E b , Da SILVA 1991, apud ABAURRE, 2002, p.22).

A importância das observações de autora sobre as manifestações escritas das crianças é que elas colocam em evidência a não positividade dos significantes, pois as unidades da língua só se estabelecem nas relações entre eles. É exatamente isso que Borges (1995/2006) assinala quando analisa as interpretações de Abaurre sobre segmentação:

“Nesta perspectiva, as unidades tanto da pauta sonora como da gráfica, não são concebidas como composições fixas e previsíveis. Mas numa sintaxe que não permite a antecipação do seu modo de constituição, assim como a sua repercussão na escrita da criança”(BORGES, 2006, p.202).

Abaurre (op.cit. p. 23) esclarece que a criança explora este espaço semântico virtual, muitas vezes “*guiada pela percepção de um ritmo que elas ‘sentem’ como subjacentes a organização do material fônico da língua, ritmo esse que não conseguem não invocar em momentos episódicos da língua*”. Assim ela indica que “*por trás das hipossegmentações da escrita inicial, pode-se ver “indícios de uma percepção de momentos contínuos, não segmentados, da cadeia da fala”* (1991, p.204).

É interessante que ela pôde observar a presença da fala na escrita inicial, porém sua hipótese é de que este acontecimento seja conseqüência da percepção da criança, hipótese que se distancia dos pressupostos que sustentam esta dissertação. Como assinalei anteriormente, entendo a relação entre essas materialidades (fala/escrita) como efeito do funcionamento da língua que coloca em relação as cadeias da fala com as cadeias da escrita.

Segundo a pesquisadora, os adultos “*já interpretam previamente a cadeia fonética da fala como sendo constituída por palavras ordenadas em uma seqüência linear*” (1991, p.203). Seguindo seu raciocínio isto ocorre, pois os adultos alfabetizados,

de certa maneira, tornam-se “*surdos para as características mais contínuas dos enunciados orais*” e passam a “*operar com representações dos enunciados que já incorporam todas as juntas morfológicas*” (op.cit., p23). A autora faz notar que o adulto alfabetizado ouve a própria fala através da forma ortográfica, por estar condicionado pelos critérios morfológicos de segmentação da escrita. Já a criança, que não conhece esses critérios, utiliza referências diversas para resolver os problemas de segmentação.

A observação de Abaurre sobre a “surdez” dos adultos alfabetizados, atesta a afirmação de De Lemos em relação às mudanças operadas no sujeito como efeito da aquisição da linguagem. Esta autora afirma que, uma vez submetido à fala ou à escrita, o sujeito não pode mais recuperar o estado anterior, no qual não escutava e nem lia a fala e a escrita respectivamente. Além disso, as observações de Abaurre atestam - embora a autora não reconheça - que fala e escrita sejam manifestações lingüísticas submetidas ao mesmo funcionamento. Assim é possível observar o cruzamento dessas manifestações, como indicou Borges (1995), e apreender a presença da escrita na fala, como no caso dos adultos que não escutam mais a continuidade dos enunciados orais, e também, a presença da fala na escrita, como nas segmentações das escritas iniciais.

É possível interpretar a observação de Abaurre sobre a *surdez dos adultos* através do efeito dos significantes da escrita constituída na escuta do adulto para a fala, que imaginariamente pensa que a fala é constituída por palavras isoladas. Já a criança, que ainda não se constituiu na escrita, escuta a fala de forma não segmentada. Apesar de Abaurre não reconhecer em seu trabalho a diferença entre ouvir e escutar trata-se de uma autora bastante sensível ao material factual com que lida.

Meu trabalho se distancia do trabalho de Abaurre em função do entendimento que a pesquisadora tem acerca da natureza do recorte das unidades da língua. Assim como Borges, e os demais pesquisadores apresentados no capítulo 1, entendo que “as unidades são recortadas não pelas representações do sujeito, mas pela língua como funcionamento, em seus níveis fonológico, gráfico, sintático, morfológico e semântico” (BORGES,1995, p. p.225). Desta forma, como assinala Borges (op.cit., p.240) os recortes não são algo “da ordem perceptivo/cognitiva , pois não se trata de “ouvir” a unidade lingüística, mas de “escutá-la” no jogo da *diferencia*”.

Esta distinção foi apontada, também, por De Lemos (1992) e ainda por Arantes (1994-97) que mostram a diferença entre ouvir e escutar: ouvir é uma atividade sensorial e fisiológica, enquanto que escutar implica uma percepção como interpretação,

implica relação com o simbólico. Segundo Andrade (2003), não seria adequado supor ao homem a possibilidade de “ouvir”, uma vez que, desde o nascimento, ele está submetido à incidência da linguagem: é corpo pulsional (significado e significante). Andrade aborda a problemática da definição da unidade lingüística e envolve Saussure na discussão.

Cabe aqui introduzir o trabalho de Andrade (2003), para a autora, supor que a linguagem é um objeto de conhecimento que deve ser apreendido pela percepção tem como conseqüência a redução da linguagem a um sinal acústico que é captado pela audição, ou seja, por um organismo dotado de um sistema fisiológico. Neste sentido, a linguagem seria constituída por unidades previamente estabelecidas que seriam percebidas pela audição e analisadas pela cognição.

A autora coloca em questão esta visão de linguagem e sua transparência e através do pensamento de Saussure esclarece que a linguagem não é um conjunto de unidades dadas previamente, pois as unidades serão estabelecidas através do funcionamento da linguagem que põe em relação os significantes lingüísticos. Andrade esclarece, ainda acompanhando Saussure, que o significante lingüístico não é a substância fônica, é uma imagem mental que se constitui pelas diferenças que se estabelecem nas relações com outras imagens acústicas. Deste modo, o significante só existe quando o sujeito é capaz de escutar as diferenças que o funcionamento da língua faz aparecer nas relações entre significantes. Neste sentido, escutar e ouvir são diferenciados pela autora, assim como as unidades prévias da língua são postas em xeque em sua reflexão.

Para Abaurre, o contato prolongado e intenso com a escrita desencadeia, inevitavelmente, a reflexão metalingüística por parte do falante da língua, o que causa a reestruturação das representações episódicas e idiossincráticas, típicas dos procedimentos epilingüísticos, observados na aquisição da linguagem oral e da sua representação escrita. Porém, nesta dissertação aquilo que Abaurre entende como reflexão metalingüística, é lido como uma posição do sujeito que está dividido entre aquele que fala e aquele que escuta, lembre-se, entretanto, que a concepção de sujeito, nesta perspectiva, é a de sujeito do inconsciente, o que explica a intermitência na sua relação com o texto, questão que interrogou Abaurre, quando afirma que não será em todos os momentos que a criança focalizará partes do enunciado.

Vale lembrar que De Lemos (2002) explica a divisão do sujeito como efeito de mudança de posição em uma estrutura, como discutido no capítulo 1. Esta proposta estrutural de mudança, como esclarece De Lemos,

... ainda que timidamente... também se aproximava do que Lacan, a partir da topologia, afirmara: “O sujeito está, se nos permitem dizê-lo, em exclusão interna a seu objeto” (cf. Lacan [1966] 1998: 875). Afirmação que desloca o sujeito do lugar de quem, de fora, toma posse da língua, fazendo dela um de seus atributos ou pertences (DE LEMOS, 2002, p.56)

É possível compreender na proposição de De Lemos que sujeito e linguagem não estão separados, pois ao assumir a concepção de língua como autônoma atribui a ela a função de captura, a criança não é mais considerada como ponto de partida para apreensão da linguagem, deslocada desta posição, passa a ser capturada pelo funcionamento lingüístico discursivo. A noção de captura proposta por De Lemos foi conseqüência de seu compromisso com a fala da criança e do reconhecimento da ordem própria da língua. Lier- DeVitto (2007) refere que este compromisso de De Lemos com a fala da criança foi fruto da *escuta*, dessa autora, para a *resistência da fala da criança às descrições categoriais*. Diante deste impasse, surgiram as proposições de De Lemos de que a aquisição da linguagem não era determinada pela relação cognitiva entre criança e linguagem e de que a relação criança-outro não era dual e sim triádica, pois a língua aparece como terceiro elemento na relação, como vimos no capítulo anterior.

Estas proposições de De Lemos são os alicerces do Interacionismo proposto pela autora, deste modo, quando um investigador se aproxima das suas reflexões não pode ignorá-las. Quero dizer que a noção de linguagem e de sujeito que comparecem na reflexão da autora são indissociáveis e fundamentais, pois determinam o modo de aproximação aos fenômenos estudados, sejam elas manifestações lingüísticas presentes na aquisição ou na patologia.

A ênfase nas proposições de De Lemos neste momento justifica-se pelo uso do termo captura no trabalho de Chacon (2004) sobre segmentação. O pesquisador assume a heterogeneidade constitutiva da escrita, seu raciocínio está ancorado na reflexão de Corrêa (1997) que explica o produto escrito como resultado da relação dialógica do escrevente nas múltiplas práticas de linguagem, tanto oral como escrita. Nesta

perspectiva, ele reconhece, também, os trabalhos de Abaurre(1988, 1989, 1991, 1996, e 1999) sobre as categorias fonético-fonológicas como explicação de grande parte das segmentações não convencionais. Porém, ele focaliza as segmentações que não podem ser explicadas a partir de tais categorias.

Chacon (op.cit.) parte da idéia de que tanto a língua age sobre o sujeito como o sujeito age sobre a língua. Explica que as segmentações não convencionais motivadas por um constituinte prosódico superior é resultado da ação da língua sobre o sujeito escrevente, que pode ser remetida a sua circulação por práticas sociais orais/faladas. Nesta afirmação do autor é possível dizer que ele reconhece que o que está em questão não é um sujeito em controle, que opera sobre a escrita para efetuar segmentações determinadas por elementos da fala.

Porém, parte das segmentações que ocorrem na escrita inicial, segundo Chacon, é motivada pelo reconhecimento do escrevente de algumas palavras da língua. Tal reconhecimento faz a criança delimitar essas palavras por espaços em branco e a explicação é remetida à circulação do escrevente por práticas letradas. Ele explica que nessas segmentações é o sujeito que está agindo sobre a língua. Vê-se que o efeito do significante entre escritas ou entre fala e escrita não é considerado na explicação de todos os acontecimentos por ele observados.

Vale destacar que o autor para explicar o porquê de somente certas palavras serem reconhecidas pelas crianças, introduz o trabalho de De Lemos (2002) para falar da noção de captura, vejamos o que ele diz:

...esse reconhecimento tanto poderia se dar pela ação de práticas de letramento ligadas à escolarização do escrevente, quanto poderia decorrer da ação de múltiplas outras práticas de letramento que se desenvolvem fora da esfera escolar e que, assim como as de escolarização, de algum modo, *capturariam*(Lemos,2002) esse sujeito.(CHACON, 2004, p.227)

Entretanto é necessário considerar que o termo “reconhecimento”, remete ao sujeito epistêmico e não ao sujeito capturado de De Lemos. Assim, para Chacon, o trânsito do sujeito pelas práticas orais e letradas pode ser detectado pela conjunção entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas que “tanto *capturam* os sujeitos escreventes quanto abrem a possibilidade de um trabalho desse sujeito sobre aquilo que os *captura*” (op.cit., p.231) – ênfase do autor. Cabe interrogar como é possível colocar

lado a lado o sujeito capturado e o sujeito que trabalha sobre a linguagem? Parece que o autor retirou da obra de De Lemos mais um termo que um conceito, com vistas a substituir as “saliências” do trabalho de Abaurre.

Não parece injusto dizer que o trabalho de Chacon se alinha mais ao de Abaurre, pois em ambos é possível detectar que o sociointeracionismo é a base das reflexões. Quando se pensa em “relação dialógica”, “práticas de linguagem orais e escritas”, “concepção sócio-histórica de linguagem”, “interação humana”, “interlocução” “linguagem como atividade, como trabalho”, “sujeito que age sobre a linguagem”, termos presentes nos dois trabalhos, mostra-se que o sujeito aí implicado é o sujeito epistêmico e não aquele capturado pelo funcionamento da linguagem.

3.2 Interpretações dissonantes sobre as refacções

Abaurre (2002, p.24) observa que as modificações/correções, encontradas nos textos de crianças em fase inicial de aquisição, referente à ortografia “decorrem muito mais das exigências escolares do que uma real preocupação da criança” As modificações mais frequentes são tipos de operações que estão mais ligadas ao sentido, como por exemplo, “a substituição lexical e as modificações referentes a aspectos morfossintáticos” (op.cit., p.26). Esses movimentos de refacção “vão das operações epilingüísticas até uma reflexão metalingüística, mais controlada, planejada e consciente”. (op.cit., p.69).

No início do capítulo foi discutido o modo como esta autora concebe o erro na escrita inicial, vale lembrar que Abaurre pôde reconhecer a heterogeneidade e singularidade dos dados de escrita, embora este reconhecimento não tenha afastado a noção de sujeito da psicologia, como podemos notar abaixo:

Característica dessas situações em que a linguagem é continua e rapidamente (re)elaborada, a provisoriedade das conclusões, hipóteses, generalizações e sistematizações da criança é, em última análise, o que explica a natureza cambiante dos dados de aquisição. (ABAURRE, 2002, p.18).

No mesmo sentido, as refacções são entendidas pela autora como momentos que é possível “flagar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua

preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem” (op.cit.,p.31). Abaurre aponta que a atitude das crianças frente à escrita não indica que haja uma busca de todos os possíveis erros que consigam encontrar, elas se voltam para lugares que por motivos particulares lhe chamam atenção (adquirem saliências) de forma *absolutamente episódica e idiossincrática*.

Quando a autora enfoca as refações, tem como objetivo “saber que fato singular, que aspecto do contexto, de forma ou de significação lingüística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido saliência particular para o sujeito” (op.cit.,p.21). Como já foi dito em relação ao modo como a autora aborda o erro, o não reconhecimento da ordem própria da língua, fez com que Abaurre entendesse as refações como momentos de construção de hipóteses de como se escreve.

Apresento, a seguir, um episódio de refação textual observado por Abaurre para esclarecer o modo como os pressupostos, apresentados acima, que sustentam seu trabalho movimentam a análise do material. Vejamos.

O texto escrito pela criança foi realizado a partir de um pedido da professora de uma “receita para o Brasil vencer a Copa”. A criança escreve um texto ficcional elencando jogadores de futebol como os ingredientes e depois descrevendo o “modo de fazer” a receita: **Misturase tudo e bate no liquidificador e bebe**”.

Abaurre comenta que uma das modificações que mais chamou sua atenção foi a substituição do item lexical “bebe” por “espalha”. Ela assinala que a criança parece envolver-se no contexto e na linguagem presentes em receitas ao escrever: Misturase tudo e bate no liquidificador e bebe. A autora explica que o item lexical “bebe” aparece por ser a palavra esperada no contexto da frase, já que algo que foi batido no liquidificador se torna líquido e portanto é para ser bebido. Porém, como não se trata de uma receita qualquer, a criança parece ter se dado conta desse fato, lembrando-se dos ingredientes que propôs (jogadores de futebol), e da situação ficcional em que vinha sendo trabalhada e assim apaga a palavra “**bebe**” e escreve “**espalha em campo**”. Para ela é o conhecimento de mundo dessa criança que faz com que ela perceba a inadequação do uso de beber, inicialmente por ela enunciado.

Através deste episódio é possível observar que ela relaciona a refação do texto com o conhecimento de mundo da criança. Na realidade, ela se refere tanto ao conhecimento da linguagem utilizada em textos relativos à culinária, como seu conhecimento sobre futebol, elementos relacionados à história do sujeito e crucias para

compreender a refacção realizada pela criança. E assinala que o termo “bebe” torna-se saliente, chama atenção da criança que refaz a sua escrita.

3.3 *Rasuras e Refacções* : efeitos estruturantes do escrever sobre a criança.

Oliveira (1995) tem uma posição diferente da de Abaurre. Ele também focalizou as rasuras e refacções e considera que elas não apontam para uma reflexão do sujeito sobre o que escreveu, a criança não vai em busca de um sentido mais coerente para seu texto, ou seja, rasuras e refacções não se referem à uma tomada de consciência do erro, do seu não saber. Oliveira faz suas afirmações apoiado nas formulações de De Lemos e diz: “que a relação da criança com a linguagem não é definida como conhecimento constituído de categorias e estruturas da língua” (op.cit., p.97).

Segundo Oliveira (op.cit) a criança quando escreve não escolhe e organiza as palavras na frase através de seus conhecimentos. Sua pesquisa também acompanha a releitura que De Lemos fez de Saussure a partir de Jakobson e Lacan, e suspende a noção de unidade prévia dos termos que entram em relação, assim, ele considera que tais unidades são produtos desta relação.

A partir de De Lemos, Oliveira indica que a cada palavra escrita, o funcionamento da linguagem, regido pelos processos metafórico e metonímicos, restringe o que pode ser escrito e, ao mesmo tempo, amplia as possibilidades do dizer. A partir do que diz Oliveira, no caso da “receita para o Brasil vencer a copa”, episódio descrito por Abaurre, a análise do fragmento “**Misturase tudo e bate no liquidificador e bebe**” pode ser interpretado como efeito do funcionamento da língua, pois é possível dizer que há um movimento de restrição que impede que qualquer unidade da língua se presentifique na posição que se segue a “liquidificador”, mas ao mesmo tempo amplia o que pode ocupar este lugar na cadeia, tanto que a criança escreve “bebe” no lugar de “espalha”. Este movimento de ampliação e restrição são efeitos dos processos metafóricos e metonímicos “que sempre mobilizam o texto (que podem ser uma letra, uma palavra, uma história, etc.)” e que quase imediatamente, produz “efeitos sobre o sujeito que necessariamente interpretam, significam” (op.cit., p.119).

A relação metafórica implica em substituição entre termo manifesto e termo latente e assim na possibilidade de escrever há a concorrência de muitos textos que se entrelaçam e que, segundo o autor, o “texto pronto, na sua linearidade aparente, apaga os movimentos pelos quais se dão as substituições que se produzem como relações entre

cadeias ou fragmentos textuais e não entre termos isolados” (op.cit., p.100). Esta relação de substituição parece tomar o sujeito à revelia dele próprio, isto é, “elas se impõem produzindo efeitos de sentidos que abrem ou fecham outras possibilidades de dizer” (op.cit., p.106). Não se trata assim de uma análise metalingüística por parte do escritor, como refere Oliveira (op.cit., p.110) “é preciso ressaltar que essas relações e seus efeitos não se dão previamente, sob o controle da criança”

Segundo o pesquisador, é essa articulação entre um movimento de substituição e os sentidos produzidos no sujeito (e não pelo sujeito) um obstáculo à idéia de que se trata de uma escolha feita por ele, ele não é o senhor da escrita e sim sofre o efeito desta.

Os efeitos de sentido estão fortemente relacionados ao que está escrito antes, às possibilidades de se escrever depois e aos efeitos de interpretação que demandam as relações que produzem as unidades. Ou seja, é preciso considerar o efeito retroativo para entender o processo de ressignificação do sentido e sua relação com o que produz a coerência do texto (OLIVEIRA, 1995 p.123).

Em um episódio da escrita infantil analisado por Oliveira elegi apenas um pequeno segmento da análise por ele efetuada para explicitar o que foi dito acima. Trata-se de um texto em que ele discute a seguinte ocorrência: “...quando chegou pra casa...” De acordo com Oliveira o que causa estranhamento neste fragmento pode ser analisado levando-se em consideração que é possível supor um cruzamento entre cadeia manifesta e latente, marcado pelas relações de substituição, parecendo haver neste enunciado “um amálgama de duas outras formas de dizer” (op.cit., p.115):

- a) “ quando foi/voltou prá casa
- b) “ quando chegou em casa

O autor refere que sob “pra” há a forma “em”(foi pra casa /chegou em casa) que não se presentifica, neste momento, apesar de estar presente em estado latente. A forma “chegou” guarda relações na cadeia com “foi/voltou”, entendendo-se “cadeia como textos que se instanciam enquanto seqüência de lugares substituíveis” (op.cit., p.115) havendo nesses lugares a concorrência de unidades latentes.

Assim, é possível observar que acontecimentos semelhantes podem ter leituras diversas. Minha pesquisa, como a de Oliveira, seguiu os passos do Interacionismo de

De Lemos e, portanto, de uma reflexão lingüística, que não apaga a presença do sujeito nas cadeias da língua. Com isso, apesar de reconhecer o passo importante dado por Abaurre, que visa incluir em sua análise a singularidade, a heterogeneidade e a idiosincrasia das manifestações lingüísticas, considero que não considerar o funcionamento a linguagem acabou por conduzi-la a um caminho que impede que o erro seja visto como uma possibilidade deste funcionamento, condição necessária para ultrapassar a polaridade acerto/erro. Conseqüentemente, afasto-me da concepção de sujeito de sua proposta e penso as refacções a partir da concepção de um sujeito que escreve por estar submetido ao funcionamento da língua e que pode ser afetado pelo sentido do que escreveu, porém não está na origem das escolhas das unidades que irrompem nas cadeias da língua.

Capítulo 4

Sobre a circunscrição do sintoma: reflexões sobre a leitura do material clínico

Depois de apresentar esta discussão sobre a constituição da escrita a partir da categorização de unidades e da constituição de sua estrutura, dou início a uma reflexão sobre o sintoma na escrita trazendo um caso que atendo na DERDIC há três anos. A eleição deste caso justifica-se pelo fato da escrita deste menino ter chamado minha atenção exatamente no que diz respeito à segmentação.

A escrita de R.

Antes de dar início à análise do material clínico, apresento algumas informações que serão relevantes para a discussão posterior sobre o sintoma na escrita do paciente em questão.

A mãe de Renato (R.)²³, quando chega a DERDIC, diz que ele, desde que começou a aprender a escrever, sempre teve muita dificuldade. Ela comenta que ele troca letras para escrever e não consegue ler, pois “esquece as letras”. Repetiu a quarta série do ensino fundamental 1, e, de acordo com a mãe, até aquela ocasião ele ainda não escrevia e nem lia, na escola Renato não parava sentado e parecia muitas vezes estar em “transe”. Segundo a mãe, Renato fez avaliação na ABD (Associação Brasileira de Dislexia) e o diagnóstico foi de Dislexia. Fez tratamento por mais ou menos 4 meses, e foi encaminhado para a DERDIC, pois havia suspeita de Déficit do Processamento Auditivo.

Renato nasceu quando sua mãe tinha apenas 16 anos, ela é separada do marido que “abandonou os dois”, quando Renato tinha 4 anos. Ela refere que o relacionamento dela com o filho é “confuso”, pois ele muitas vezes se comporta como adulto, “como se fosse meu marido”.

No primeiro ano de atendimento de Renato, ele tinha 12 anos e estava na 5ª. série, seu comportamento era marcado por uma forte recusa em escrever. Na verdade,

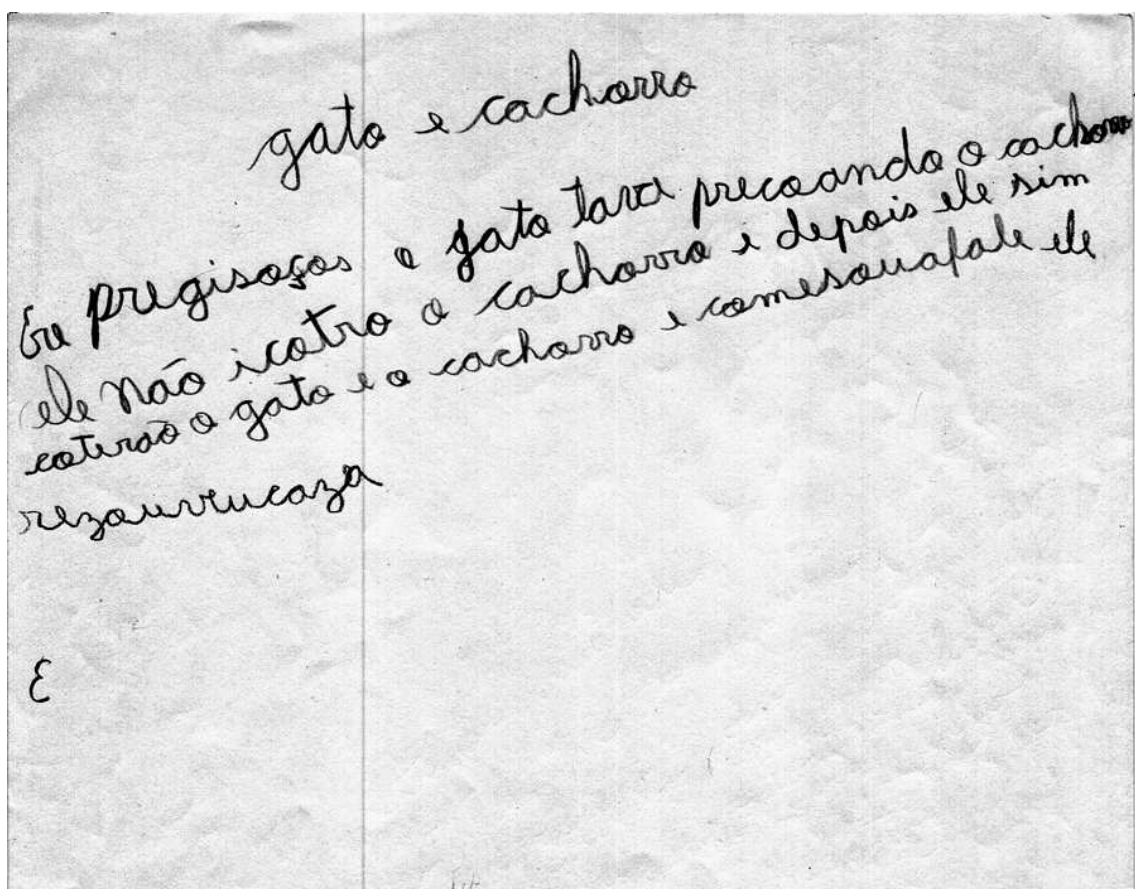
²³ Trata-se de nome fictício

tal recusa também era observada em relação ao próprio processo terapêutico, pois ele parecia estar sempre desinteressado por qualquer atividade e, em muitas sessões, deitava-se no chão e ficava se espreguiçando durante quase todo o tempo.

Depois do primeiro ano, tal atitude foi se modificando, em uma sessão Renato começou a chorar e a contar fatos de seu relacionamento com a mãe. A partir daí, observei uma mudança importante na sua relação comigo, pois além de mostrar confiança em mim ao relatar seus conflitos com a mãe, pôde também formular um pedido de ajuda, o que me situava em um lugar de quem supostamente poderia produzir mudanças em relação às dificuldades que ele apresentava. Este acontecimento mudou seu comportamento anterior de recusa ao processo terapêutico.

Assim, somente depois de um ano, começou escrever um pouco, mas mesmo assim, mostrava muito desconforto e ficava pálido nas situações que envolviam a escrita. Vejamos o texto “gato e cachorro” que é desta época.

TEXTO 1



Na primeira e segunda linha do texto, pude ler o que havia sido escrito, apesar das ditas “substituições ortográficas”. Mas, chamou minha atenção o fragmento presente no final da segunda linha e começo da terceira, “sim coterão”, que só pôde ser lido/interpretado por mim na relação ao trecho anterior “não icotro”, constituído por duas unidades, as palavras da língua constituída “se encontraram”. É interessante poder ler “sim” na oposição ao “não”, mas também a homofonia de “sim” com a segmentação “sin” contrarão. Vê-se que este fragmento que causou estranhamento, revela um emaranhado de cadeias da fala e da escrita:

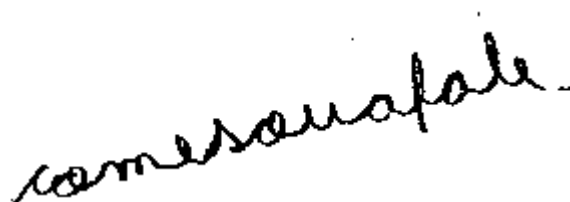
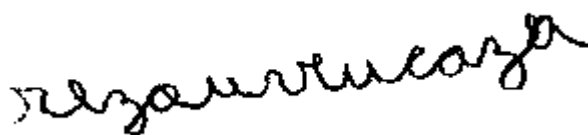
sim coterão

não icotro

seen controu

“Sim” condensa cadeias da oralidade e da escrita, ele emerge na estrutura manifesta como efeito de cadeias da oralidade e da escrita que estão latentes. Este recorte é efeito do funcionamento da língua, conforme pode apontar Borges (1995/2006) em seu trabalho, mas também revela a presença da fala na escrita, conforme indicou Abaurre (1997/2002). Porém, o sujeito que podemos ver nessa articulação significativa é menos aquele que quando erra mostra “as rotas singulares” e as estratégias que utiliza para diferenciar a escrita da fala, como entende Abaurre, mas sim um sujeito alienado ao funcionamento da língua, um sujeito que não estranha o que escreve.

Na terceira e quarta linha chamam atenção os seguintes significantes:



Podemos dizer que estas hipossegmentações provocam um efeito de estranhamento, pois não podem ser reconhecidas de imediato, elas barram o fluxo da leitura, que fica sujeita a múltiplas possibilidades de segmentação, a partir de unidades da língua que podem ser reconhecidas:

Comesouafale	rezouveucaza
Come soua fale	rezou veu caza
Come sou afale	rezouve u caza
Com eso u afale	rezouveu caza
Comesou a fale	

Assim como Andrade (2003), acompanho Saussure(1916), e entendo a língua como *um todo por si e um princípio de classificação* que põe ordem nas manifestações. É possível explicar as segmentações acima como entidades constituídas pelo jogo da Língua e deste modo elas são entendidas como possibilidades esquecidas deste funcionamento, como diz Carvalho (1995) ao abordar o erro.

Fica afastada a explicação de que as crianças aprendem a segmentar sua escrita através do conhecimento que constroem sobre a diferença entre manifestação oral e escrita de uma mesma língua. O erro é acontecimento presente no texto de todos que escrevem, porém não ser afetado pelo que foi escrito de modo insólito, mostra a posição de quem escreve e que não está sob efeito daquilo que escreveu.

Para Abaurre (2002, p. 23), as hipossegmentações da escrita inicial revelam o “vazamento para o espaço da escrita de elementos que pertencem ao espaço da oralidade”, a hipossegmentação estaria representando grupos tonais da fala. Os dados destacados acima podem ser explicados em função de categorias fonético-fonológicas citadas por Abaurre, porém é importante esclarecer que embora concorde com a autora que houve o “vazamento” de elementos da oralidade para a escrita, acompanho Andrade (2006) e entendo que a relação oralidade e escrita é:

...pautada por cruzamentos e sucessivos re-arranjos entre partes e todo que tecem uma trama complexa. Trama que aponta para o caráter de equivocidade do significante e para a fugacidade das supostas

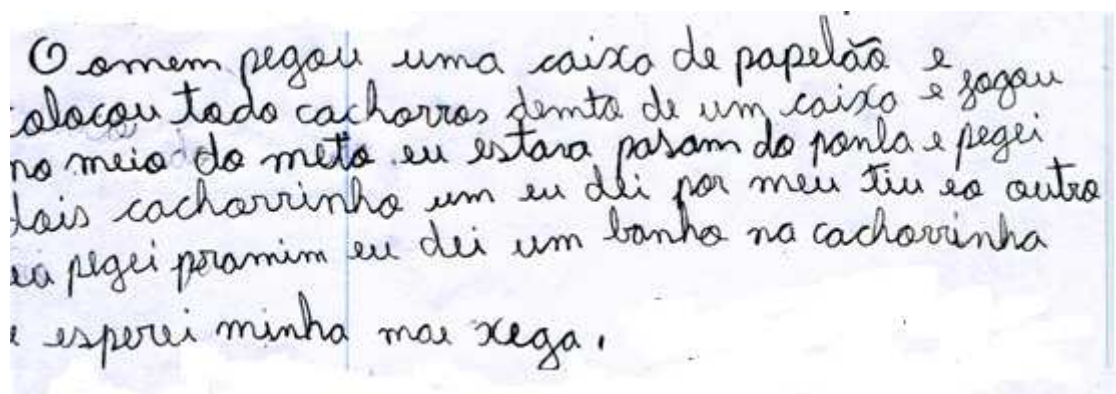
unidades, sejam elas orais ou escritas... bem como para o fato de que esses cruzamentos estão submetidos às leis universais de funcionamento da língua, conforme postuladas por Saussure (1916) ao mesmo tempo em que indiciam um modo particular de presença do sujeito na língua. (ANDRADE, 2006)

Ao assumir que as hipossegmentações da escrita são determinadas pela ordem própria da língua, são efeitos de cruzamento de cadeias da oralidade na escrita e deste modo demonstram que a fala comparece nesta escrita, é possível relembrar neste momento as reflexões de Lier –DeVitto e Andrade (2008) sobre o jogo significante na relação do sujeito com a escrita. As autoras introduzem as reflexões de Pommier (1996, p.290), que ressaltou que ler e escrever implica o recalque sucessivo do que se vê e do que se ouve, de modo que *“o vocábulo escrito não se resume nunca à sua fonética nem tampouco à sua imagem”*. É a partir desta afirmação de Pommier que encaminho a reflexão sobre a presença da oralidade nas hipossegmentações. É possível dizer que a escrita de Renato é marcada pela presença da imagem da letra, porém o que se presentifica, neste caso, é a relação da imagem sonora com a imagem visual. As segmentações ressaltadas poderiam ser explicadas pelo argumento de Abaurre, isto é seriam explicadas pelos padrões rítmicos da fala, porém é necessário pensar que uma segmentação que deixa vaziar a oralidade na escrita, como diz a própria autora, pode também indicar que a relação imagem visual e imagem sonora não foi apagada. Quando uma segmentação revela a presença da sonoridade da fala na escrita, ela põe em evidência a relação da imagem sonora com a imagem visual. A questão que levanto é se as hipossegmentações que aparecem na escrita de uma criança que já escreve, revelam o retorno da relação da imagem sonora com a visual, o que desfaz o significante e compõe outra possibilidade material, que causa estranhamento no leitor e nenhum estranhamento em quem escreveu.

Pommier, como já disse, refere que o apagamento da relação da imagem sonora com a visual, se deve a lei de proibição das representações dos deuses egípcios na escrita hieroglífica. Lei que é responsável pelo apagamento destas imagens e ao mesmo tempo pelo surgimento de outra imagem, as consoantes, na história da escrita, e dos significantes através do enlace das letras, na aquisição individual. A questão que

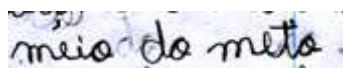
levanto, neste momento, é se a dificuldade para apagar a imagem (sonora e visual) das letras para ganhar outra imagem (sonora e visual), a dos significantes, seria indício da dificuldade de submissão a lei de proibição. Relaciono esta questão, também, ao comportamento de recusa de Renato frente ao processo terapêutico, à sua relação com a mãe qualificada por ela própria como “se fosse meu marido” e, finalmente, à reação de Renato diante do efeito de estranhamento de sua escrita no outro.

Considero importante apresentar as mudanças ocorridas na segmentação da escrita deste paciente, após um período de terapia. Apresento um trecho de uma história:



O homem pegou uma caixa de papelão e colocou todos cachorros dentro de um caixa e jogou no meio do meio eu estava passando pela porta e peguei dois cachorrinho um eu dei por meu tio e outro eu peguei por mim eu dei um banho na cachorinha e esperei minha mãe xega.

Vejamos o segmento recortado:



meio do meio

É possível observar uma rasura na palavra “meio” que havia sido escrita “meiodo”. Renato parece ter sido afetado por esta escrita, pois apaga e corrige, porém “meiodo” parece ter trazido a palavra medo que foi apagada na letra “d” e substituída por “meto”, mas resta um rastro. Assim, vê-se nesse segmento o cruzamento de cadeias manifestas e latentes da escrita: na superfície a cadeia por ele escrita “**meio do meto**” parece ser efeito do cruzamento de “**meio do mato**” com “**medo do mato**”.

Nesse momento é possível dizer que, não seria “meiodo” a invocação pelo sujeito do ritmo do material fônico, mas uma possibilidade da língua resultante do cruzamento da oralidade e da escrita. Do mesmo modo, não seria a reflexão do sujeito sobre as diferenças entre fala e escrita a responsável pela refacção, como Abaurre poderia indicar, mas o reconhecimento de uma diferença entre “meio do mato”, “medo

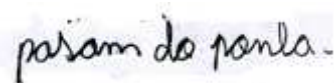
do mato” e “meiodo mato”, que possibilita este sujeito reformular o que escreve. Quanto a isso De Lemos esclarece que:

... o reconhecimento de erro envolve tanto o reconhecimento da natureza da diferença de sentido entre as expressões quanto o reconhecimento das restrições sintáticas e textuais que operam no nível sintagmático... [e também] o reconhecimento, pela criança, de que seu enunciado afeta o interlocutor e, conseqüentemente, trata-se do reconhecimento da alteridade do interlocutor... (DE LEMOS, 2006, p.30) parênteses meu

Como já foi dito anteriormente, este reconhecimento é característico da dominância do pólo do sujeito e não pode ser tomado, como diz De Lemos, como “representativo de um sujeito em controle de si”. Ao contrário:

... o reconhecimento do erro também aponta para a não coincidência entre o que a criança disse e o que a criança escuta como erro em seu próprio enunciado ... significa conceber o sujeito-falante como dividido em duas instancias subjetivas não coincidentes: a daquele que fala e a daquele que escuta seu próprio enunciado como fala de um outro. Em outras palavras, a “subjetividade implicada em meu trabalho é aquela introduzida pela psicanálise. (DE LEMOS, 2006, p. 31)

Já o segmento:



A seqüência lida como “**passando por lá(?)**” é escrita “pasam” e “do”, considero possível interpretar que o “do” que foi separado de “meiodo” reaparece nesta segmentação peculiar. É importante salientar que “pasam” (passam) e “do” são unidades identificáveis à escrita constituída e não causam estranhamento da mesma natureza do que aquelas acima comentadas. Além disso, essas segmentações não parecem estar relacionadas com o cruzamento de cadeias da fala com cadeias da escrita, mas o que parece estar em cena é uma operação ente cadeias da escrita. Abaixo mais um trecho da história:

Eu e minha mãe chegamos em casa e percebemos que a Kiara es tá gravida de pois de tras meses ela deu cria de oito cachorrinho,

a Kiara es tá gravida de pois de tras meses

A segmentação de “depois” parece ocorrer comandada pela palavra grávida que traz outra segmentação possível, que entra em relação com o segmento escrito e promove a segmentação “de pois”.

“grávida de três meses

“grávida de quatro meses”

“grávida de pois”

Nesta mesma linha de raciocínio, o significante “pois” parece presentificar o segmento ou a cadeia “pois de trás”. Neste fragmento vê-se, também, que os significantes são segmentados de modo que expõem outros significantes possíveis da língua escrita que estão a ele associados. Como no caso anterior, há diferenças relativamente à primeira situação comentada, pois não causam o mesmo efeito de estranhamento.

Vemos nos últimos segmentos analisados o cruzamento entre as cadeias manifestas e latentes, colocadas em relação pelo funcionamento da língua.

grávida de pois

pois de tras

de quatro meses

de lado

de gêmeos

de frente

de três meses

No texto 1, a hipossegmentação parece obscurecer os indícios da estrutura da cadeia, dificultando os movimentos retroativos de leitura, no texto 2 e 3, depois de decorrido um tempo do processo terapêutico, as hipersegmentações apontam para a mudança da relação deste sujeito com sua escrita. Não quero dizer com isto que hipossegmentações são erros sintomáticos e hipersegmentações são erros constitutivos da escrita, quero indicar que, neste caso, as hipossegmentações atestavam uma escrita aprisionada, que não saía do mesmo ponto. As hipersegmentações, também neste caso, indiciam uma movimentação da escrita de Renato e indicam que novas relações puderam ser estabelecidas, como diz Andrade (2006), “*possibilidade de produção de novos equívocos – e, portanto, de novos movimentos constitutivos da relação dessa criança com a linguagem*”

A Escrita de Th.

Thomás²⁴ (Th.) é um menino que atendi em meu consultório antes da minha mudança no modo de conceber a linguagem, mudança esta operada, como assinali na introdução, a partir do encontro com o grupo de pesquisa de Lier DeVitto.

Thomás no início tinha 8 anos e estava na 2^a. série. Sua escrita chamava atenção da escola e de seus pais, entre outras coisas, devido ao traçado de sua letra.

Segundo a mãe, Thomás tinha dificuldade para se concentrar na escola. Dava respostas oralmente, mas quando ia escrever já havia “esquecido”. Quando fazia a lição de casa, a mãe não podia sair do seu lado. Ela e o pai ficavam muito “sentidos” porque percebiam que o filho não gostava de estudar. Segundo a mãe, ele tinha muita dificuldade para copiar, se perdia totalmente, ele chorava, se desesperava, não copiava nada da lousa. A mãe queria saber se o ritmo de Thomás era normal ou se a lentidão era uma dificuldade de seu filho. Sua coordenação motora fina sempre foi vista como um

²⁴ Trata-se de um nome fictício, porém o nome verdadeiro também iniciava-se com Th.

problema, segundo a mãe, ele tinha dificuldade para escrever, para comer e se vestir, não queria comer e se vestir sozinho. A mãe queria saber se a coordenação motora estava adequada e se ela respondia por suas dificuldades na escrita.

Thomás disse para a terapeuta que não era bom para escrever e que não entendia o que lia. Durante as sessões, foi observado que, quando escrevia, levantava os ombros, sentava na ponta da cadeira e, algumas vezes, apresentava movimentos faciais. Do meu ponto de vista, Thomás não apresentava dificuldade de coordenação motora, pois era excelente na montagem de Lego com peças pequenas e, também, em outros jogos que necessitavam de certa habilidade manual, porém nas situações que envolvia escrita era possível observar grande tensão corporal. Recusava-se, na maioria das vezes, qualquer sugestão de escrever, mostrava-se bastante incomodado quando lhe eram propostas qualquer atividade que envolvia escrita.

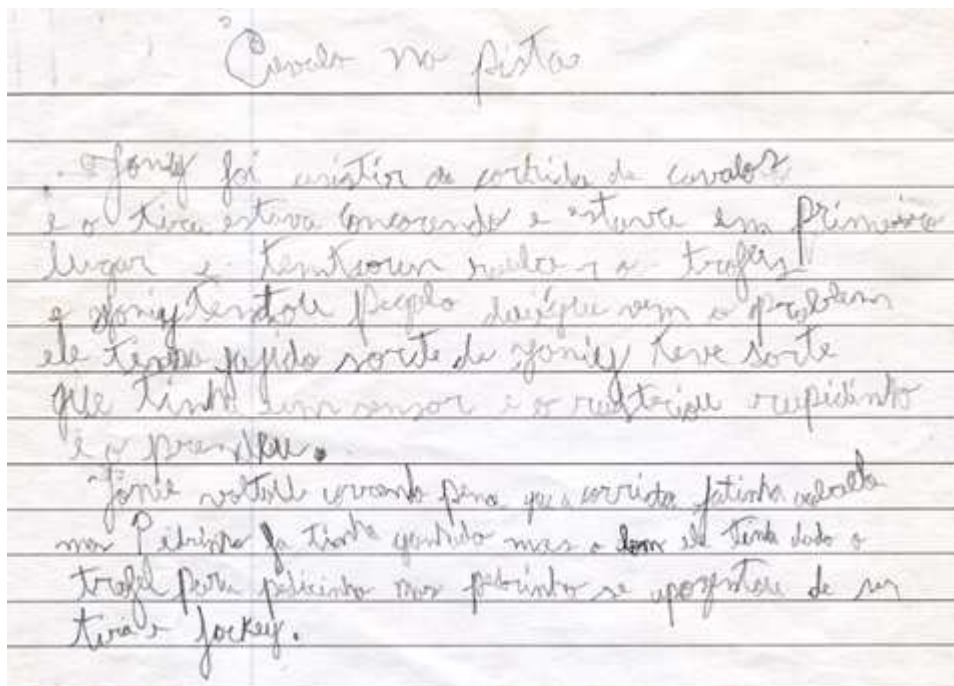
Os textos que passo a apresentar para discussão foram escritos logo após situações que eu acreditava que facilitariam sua escrita, tanto em relação à disposição para escrever, quanto em relação ao próprio ato de escrita, pois entendia que se primeiro criássemos uma história e depois escrevêssemos a mesma, isso facilitaria sua produção, pois não caberia a ele dar uma direção ao texto. Subjacente a isso estava a idéia de que a criança deveria organizar o conteúdo da história no plano das idéias, para depois passá-las para o papel. Concepção que foi subvertida a partir dos trabalhos com os quais tive contato ao longo de minha trajetória desde a especialização. Hoje, entendo que Thomás precisava de alguém que fizesse uma aposta em relação a sua possibilidade de escrever, ele demandava a presença do outro para poder escrever.

Quando lia apresentava boa fluência e boa entonação, porém quando lhe pedia para recontar o que havia lido, referia que não tinha entendido. Em outros momentos, lia outros textos e era capaz de responder oralmente algumas questões, demonstrando compreender o que havia lido.

Cabe assinalar que Thomas fez apenas três meses de terapia, pois os pais interromperam o tratamento para levá-lo à uma psicomotricista.

Vejamos a leitura que hoje posso fazer da escrita de Th..

Segmento (1)



O texto acima (segmento 1) é difícil de ser lido devido a imprecisão no traçado de suas letras, só é possível realizar a leitura através das relações entre os significantes e não somente através do segmento grafado de forma isolada, e, ainda assim, a indecidibilidade insiste em muitos fragmentos. O funcionamento da língua coloca em relação cadeias manifestas e latentes e permite que uma leitura possa ser realizada, porém várias leituras tornam-se possíveis devido ao traçado impreciso, as sobreposições de letras e as rasuras.

As letras parecem invocar outras letras e na superfície manifesta aparecem amalgamadas e, algumas vezes, sobrepostas e ainda rasuradas. A explicação para este fenômeno que insiste na escrita de Th. é o trabalho do funcionamento da língua, que coloca esses significantes em relação, e nas cadeias manifestas observamos cadeias latentes que se presentificam amalgamadas.

Tais acontecimentos podem ser vistos no texto acima apresentado. Vejamos: na linha 1, na palavra “corrida” o segundo “r” tem o semblante da letra “h”, o traçado destes significantes (no caso, letras) entram em relação através do funcionamento da língua. É possível dizer que estes significantes (r e h) estão sobrepostos e não diferenciados, estão amalgamados. A explicação para esta ocorrência não pode ser remetida nem a dificuldade de percepção, nem a dificuldade de coordenação motora. Na

verdade, ela é resultado do funcionamento da língua que, na relação entre traçados, estabelece efeitos de semelhanças entre os significantes que aparecem amalgamados.

Na linha 2, na palavra “primeiro” posso enxergar o segundo “i” com um traço como se fosse um “t”. Não é possível explicar a ocorrência destas letras sob letras remetidas a uma “escolha” do sujeito, pois não há como explicar o fato desta criança escrever um “i”, e em seguida colocar um corte como se fosse um “t”, ou ainda ao contrário, entender porque ele escreveria um “t” e depois colocaria um pingo como se fosse um “i”. Se fosse um sujeito no controle daquilo que escreve, qual seria a hipótese determinante da indecibilidade entre o uso de “i” e “t”. Tais acontecimentos freqüentam a clínica, e colocam em xeque a hipótese de que o conhecimento sobre a escrita é responsável por sua constituição. É possível explicar estas ocorrências através da relação que este sujeito tem com sua escrita, ou seja, um sujeito que não controla o que escreve e fica à deriva, a mercê dos movimentos da língua, que coloca significantes em relação e promove, neste caso, não uma substituição de uma letra por outra, mas um amalgama dos traços destas letras.

Vê-se, também, na linha 5 a palavra “tinha” que mostra um emaranhado de traços na letra “h”. Na linha 8, na palavra “voltou” a letra u aparece com dois traços altos que ampliam o “u” e lembram os traços da letra “t”. Na palavra “correndo” o “d” se parece com um t sem corte e em “corrida” temos um amálgama de “d” e “t”. Nesta série o que temos é que o traçado das letras afeta a interpretação do texto de Th. ao produzir equívoco nos segmentos em questão.

Um amálgama entre “t” e “d” poderia ser interpretado como dificuldade de distinção entre pares surdos e sonoros, interpretação esta que é freqüente na Fonoaudiologia, como aponta Andrade (2003). Porém, um clínico que se deixe afetar pelo movimento dos significantes desta escrita, deveria se interrogar se esta explicação não é abalada pelas outras ocorrências mencionadas acima com a letra “t”. Além do mais, existem outros lugares onde a substituição surda/sonora não ocorre. Não quero dizer com isto que a sonoridade não possa estar em jogo também neste amálgama entre “t” e “d”, a imagem sonora da letra, assim como sua imagem visual são traços destes significantes que a Língua põe em relação.

Vale assinalar que a letra que insiste na escrita de Th. é a letra inicial de seu nome. Embora, não vá desdobrar esta questão, cumpre lembrar o trabalho de Bosco (2005,2 p.74), que ao discorrer sobre a importância do nome próprio, assinala que as letras das primeiras escritas, não são quaisquer, ela afirma que “a série de letras do

nome vai permitir a criação de outras séries, levando assim adiante a escrita infantil. Há mudanças em jogo que possibilitam a constituição de uma escrita com base em correspondências homograficamente fundadas”. Como já mencionei anteriormente, a homografia será obliterada com a entrada da homofonia, porém Bosco indica que mesmo que a homografia fique obliterada pode “voltar a atuar e, nesse momento, as letras do nome podem retornar no escrito infantil”

Na interpretação dos dados de Thomás, acompanho a reflexão de Bosco(2005) para indicar os equívocos homográficos descritos acima, também participam na disseminação destes equívocos no texto. Assim como a autora, reconheço a condição de cifra destas manifestações lingüísticas e a idiosincrasia das mesmas. Segundo Bosco (op. cit., p169) cifras quer dizer que “mostra-se como um condensado, efeito de sobredeterminações inconscientes”. É possível indicar que estas manifestações não são produtos da cognição, mas estão relacionadas ao sujeito do inconsciente e precisam de uma interpretação que como diz a autora “se veja assim obrigada ao deciframento, e não à compreensão” (op..cit., p.246).

TEXTO 2

A seguir passo a discutir um texto de Th. que foi produzido em uma situação em que decidimos escrever um livro. Neste texto é freqüente a presença de desenhos que poderiam ser atribuídos ao formato de um “livro de histórias”, entretanto chama atenção que seus desenhos são constituídos por letras. Vejamos:

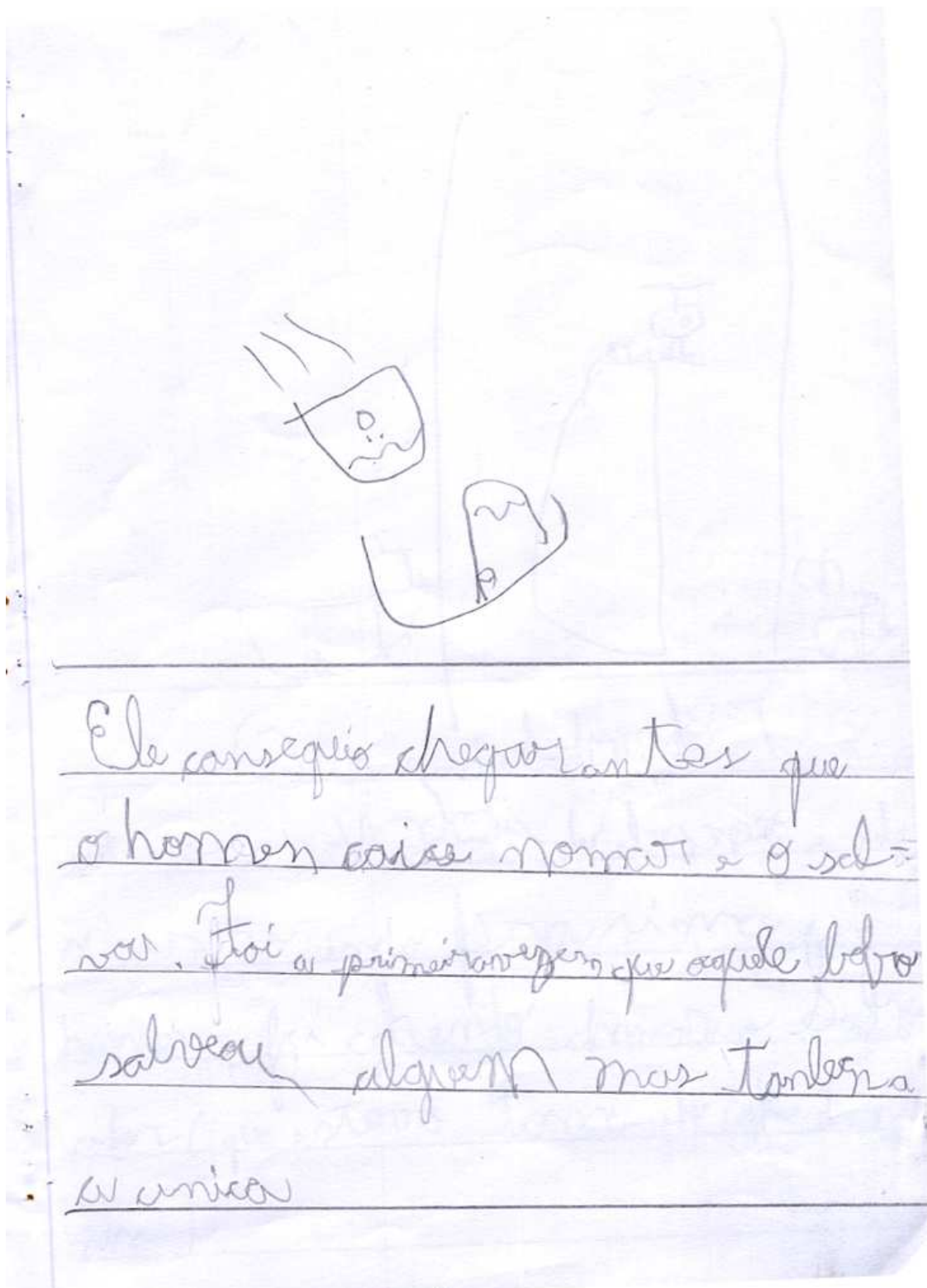


A ilha do agora tinha muitas
acidades e salvador da ilha tinha
um irmão que se a chamada
confusão. O salvador bicóptez
que salvava todos da ilha



(O irmão do Sabão)

estava andando de burro e eu
o carro indo pra cima do
homem, foi carente chamar o Sabão
aberto (que estava tomando café domi-
nha)



Neste texto, “A ilha do azar”, vê-se a presença de letras que se despregam dos traços do desenho, como as letras “t”, “a”, “p” e “h”.



Neste desenho é possível ver a letra “p” invertida, um “t” pequeno em cima do “p” e a letra “a”. Esta possibilidade de leitura é efeito do funcionamento da linguagem que coloca em relação o traçado do desenho com o traçado das letras e afetam a minha leitura deste texto-desenho



Neste outro desenho, é possível ver a letra “p” e em cima dela, parece um “t” ou talvez um “r”.



No último desenho, que Th referiu ser um helicóptero, é possível ver as letras “t”, “p” e “a”, bem próximas.

Através da leitura do trabalho de Pommier pude entender que a história da criação da escrita alfabética é marcada por uma seqüência de apagamentos das imagens pictóricas. Em ambos os casos discutidos nesta dissertação, pude observar nas escritas dessas crianças, manifestações lingüísticas que mostram a presença do valor de imagem das letras.

Apesar da escrita de Thomás mostrar-se fonetizada, é possível dizer que este sujeito está aprisionado na imagem visual das letras, ou como diz Pommier (1996), `que ele fica hipnotizado no grafismo das letras. A presença de um traço das letras promove o

equivoco homográfico e isto insiste descontroladamente provocando distorções em seu traçado. Segundo Pommier (op.cit), a relação da escrita com o desenho indica que o valor da imagem da letra ainda não foi recalcado, a escrita de Thomás presentifica a todo o momento esta relação.

A partir das considerações sobre a escrita de Thomás e as relações possíveis com as reflexões de Pommier, cabe colocar uma questão. Segundo Pommier (1996, p.202) “A fascinação que exerce a imagem provém da perda da nossa.” As manifestações lingüísticas na escrita de Thomás podem ser interpretadas como um aprisionamento deste sujeito ao valor da imagem da letra. A questão que levanto é se seria este um indício de seu aprisionamento à imagem do corpo?

Ao percorrer o texto de Pommier, considerei que sua reflexão poderia iluminar os acontecimentos que se presentificavam na escrita de Thomás e que me interrogavam. Passei a levar em consideração a relação particular deste menino com sua mãe. Já havia estranhado alguns fatos relatados pela mãe, tais como seu medo de se perder, que fazia com que ele não fosse aos passeios da escola. Jamais havia pensado nas relações entre o traçado da escrita e os acontecimentos narrados na entrevista, e mesmo agora não pretendo estabelecer relações de causalidade direta, mas considero importante assinalar que as aproximações às hipóteses de Pommier me levaram a recordar e refletir sobre alguns acontecimentos clínicos vividos com Thomás. Vale destacar que não tive a intenção de fazer um “diagnóstico”, mas apontar para possibilidades alternativas de análise da escrita dos pacientes que chegam à clínica de linguagem. Há no traçado das letras, na materialidade do texto, marcas da inscrição do sujeito que talvez forneça outras possibilidades de leitura da escrita sintomática.

Na escrita de Thomás, chamo atenção para os seguintes pontos: o aprisionamento à imagem visual da letra e a hipótese de que esse acontecimento possa estar relacionado a questões relativas ao corpo. Não pretendo aprofundar esta questão em uma dissertação de mestrado, mas indicar que este ponto pode abrir possibilidades de investigações mais aprofundadas em trabalhos futuros.

É importante também pensar nos equívocos homográficos presentes na escrita de Th. como rasuras ou ainda refacções, pois encontramos letras sob letras, ou ainda letras amalgamadas. Abaurre (1997/2002, p.61) enfoca as refacções no escrito da criança e as considera como “operações de reelaboração”, registradas “**no traçado** das letras e nas ‘perturbações’ da fluência e do ‘ritmo de escrita’ representadas pelos apagamentos, inserções, **escritas sobrepostas** etc.” (ênfase minha).

Porém na leitura dos dados de Th. foi possível dizer que as rasuras, as sobreposições de letras, as letras amalgamadas não indicam sua reflexão sobre o modo correto de escrever, mas sua alienação ao funcionamento da língua. Segundo Pommier, a *escrita alfabética* decorre da *operação de recalçamento*, este incidirá sobre a imagem da letra e, também, sobre a relação imagem visual e imagem sonora. É possível, então, compreender as manifestações sintomáticas das escritas analisadas anteriormente como produto de cadeias latentes, que emergem e deixam sua marca nas cadeias manifestas. Assim, na escrita de Th., as letras sobrepostas, as rasuras, as letras amalgamadas seriam rastros desta operação, que não foi suficiente para “contra investir” na emergência de cadeias latentes na cadeia manifesta.

Na escrita de R., as cadeias manifestas na escrita são produtos de cadeias da oralidade que têm mais força que as cadeias gráficas latentes e dominam os recortes das unidades que se presentificam na superfície da escrita deste sujeito. Mesmo nos momentos em R. é afetado por sua escrita, no fragmento discutido anteriormente (“meiodo”), ele apaga o que escreveu, mas deixa uma marca no papel, é possível enxergar o que fora escrito antes, resta um traço daquilo que foi apagado. Isto pode ajudar a entender o recalque como operação que deixa um rastro, uma marca daquilo que foi apagado e que pode retornar na superfície manifesta da escrita.

As sobreposições de letras e as rasuras na escrita podem ser indícios da escuta do sujeito para o que escreveu, porém podem também mostrar sua alienação ao funcionamento da língua, como já foi dito anteriormente e indicado na escrita de Th. É importante deixar claro que somente através de uma teoria de linguagem, que permita articular sujeito-língua-escrita, como fez De Lemos, é possível refletir sobre a posição do sujeito em relação a sua escrita e não realizar deduções sobre o sujeito a partir da posição do investigador. Quero dizer que supor o sujeito com intenção de escrever corretamente e para isso supor que ele faz reflexões sobre como se escreve, fala da posição do investigador, que uma vez constituído como escritor, acredita que é capaz de escolher e delimitar em seu material as unidades da escrita.

Como já foi dito, De Lemos indica que o efeito do significante na escuta/leitura do sujeito promove sua divisão entre aquele que imaginariamente pensa que fala/escreve o que quer e aquele que estranha o que falou/escreveu. Se o sujeito que comparece nas reflexões de Abaurre é compreendido como sujeito epistêmico, as rasuras e as sobreposições de letras só podem ser pensadas como momentos que este sujeito mostra-se em dúvida de como escrever, assim além de não poder distinguir que

rasuras e sobreposições de letras podem indicar relações distintas do sujeito com sua escrita, também não pode explicar porque somente em certas partes do texto o sujeito se afeta pelo o que escreveu.

Ainda é necessário dizer que para refletir sobre as questões referentes ao traçado, sem proceder ao apagamento de seu caráter lingüístico, é necessário adotar uma teoria que coloque em discussão a relação sujeito-escrita. Remeter as explicações sobre o traçado das letras às capacidades motoras é considerar o sujeito desligado de sua linguagem, como diz Arantes (2006), pois remetem os fenômenos das manifestações lingüísticas a explicações orgânicas/ neurológicas e nada pode ser dito sobre a natureza dessas manifestações, apenas que são “disgráficas” devido a uma incapacidade motora.

É importante ressaltar que tanto os equívocos homográficos como as hipossegmentações são acontecimentos observados na aquisição, como foi demonstrado por Bosco (2005) e Abaurre (1985, 1988, 1991, 1993, 2002, entre outros). Considerá-lo como manifestação lingüística que aponta para o sintoma na escrita destas crianças impõe algumas considerações. A primeira delas seria dizer, acompanhando Arantes (2000), que o mesmo movimento constitutivo pode constituir um aprisionamento, nas palavras da autora “um mesmo processo pode produzir efeitos diferentes – no caso, o patológico”.

A outra consideração a ser feita é que ambos pacientes demonstravam grande resistência e desconforto frente às situações que envolvem escrita, o que pode ser interpretado como sofrimento. Renato ficava pálido quando escrevia e Thomás dizia que não “era bom para escrever”, além disso, era possível observar forte tensão em seu corpo. Cabe lembrar que, Lier-DeVitto (2006, p.185) refere que sintoma implica sofrimento e é “efeito de um enlaçamento peculiar do sujeito à sua fala [e escrita]”. Segundo a autora, o sintoma “isola o sujeito dos outros falantes de uma língua” (LIER-DEVITTO, 1999, 2002) porque, como vimos nos casos que discuti, sua escrita causa efeito de estranhamento no outro e este efeito afeta aquele que escreve. De fato, esses pacientes sofriam com o efeito de suas escritas e não podiam fazê-la diferente, mostravam sua “prisão numa falta” e sua impossibilidade de “passar a outra coisa” (expressão de ALLOUCH, 1990, apud LIER-DEVITTO e ARANTES, 1998).

É importante discutir, também, a repetição e a insistência das manifestações nas escritas destas crianças, é um acontecimento que se espalha pelo texto sem o controle daquele que escreveu e, além do mais, não lhe causa estranhamento. Nos textos de ambas as crianças convivem unidades da língua constituída e unidades que, apesar de

legíveis, não podem ser identificadas às unidades da língua constituída. Lado a lado, estas unidades são produtos do funcionamento da língua, porém tanto Renato quanto Thomás parecem não se afetar com o que escreveram e diante do estranhamento do outro reagem de modos diferentes. Thomás parece aceitar a reação de estranhamento, mas não consegue fazer nada para mudar, apenas diz que “não é bom para escrever” e tenta evitar a situação que envolve escrita. Renato irrita-se com a terapeuta, ignora sua escrita e parece atribuir suas dificuldades à terapeuta, que não pode interpretar o que ele escreve, ou à inconsistência das regras da língua (ele interroga irritado o fato de “sim” e “cinco”, por exemplo, serem escritos com grafemas diferentes). Como diz Lier-DeVitto, cada um mostra seu modo de enlaçamento particular à escrita.

Entendo que não estar sob efeito do que escreveu e ficar submetido aos efeitos do funcionamento da língua indicia a relação desses sujeitos com a escrita, ambos mostram-se impermeáveis aos pedidos de esclarecimentos ou correção, o que poderia, guardada as devidas diferenças, remeter à segunda posição descrita por De Lemos. É certo que nos dois casos há uma resistência à escrita, que indica que essas crianças estão, de algum modo, afetadas pelo que escreveram. Tal afetação, entretanto, parecia não estar diretamente ligada à relação particular de cada um deles com aquilo que foi escrito, mas estar relacionada ao modo como sua produção foi lida pelo outro ao longo do percurso de aquisição. Os dois meninos em questão pareciam estar mais preocupados com o olhar/leitura do outro, do que envolvidos, ou sob efeito daquilo que haviam escrito.

Assim como as de Thomás, as manifestações sintomáticas na escrita de R. (e de todos aqueles que escrevem) estão entrelaçadas com sua estruturação subjetiva. A questão da subjetividade foi indicada por De Lemos (2002, p.64), quando a autora faz indagações sobre os limites do conceito das posições, a autora questiona este limite, pois reconhece que a “subjetivação implicada na trajetória da criança na/pela língua” deve ser tratada também do “ponto de vista da sexuação”. Ao reconhecer os limites de sua proposta das três posições da criança na estrutura como explicação da mudança na aquisição, afirma que embora os erros sejam imprevisíveis, é possível reconhecer que existem zonas privilegiadas de erros, indicando que eles não ocorrem de forma aleatória. A autora indica que a resistência a uma assimilação de gênero, por exemplo, mostra marcas da trajetória da criança pela passagem pelo complexo de Édipo.

Andrade (2003) ilumina esta afirmação de De Lemos ao observar que é possível falar sobre escrita nas três posições descritas pela a autora. Andrade (op.cit., p.90) refere

que “ *escuta* implica posição subjetiva, implica escutar a partir de algum lugar”. Ao analisar o diálogo entre paciente e terapeuta, ela pode perceber que o “texto-cena” funcionava como um “cenário” onde a “problemática da diferenciação sexual” pode ser escutada pela a autora que a indicou como determinante da escuta da criança, o que promovia a direção do texto e, ao mesmo tempo, incidia nos movimentos da língua. Assim, ela indica que há sujeito na língua/fala e o clínico de linguagem “não pode se esquivar disso mesmo que isso provoque embaraço”. Os questionamentos de De Lemos e Andrade me instigaram a tentar compreender esta relação entre constituição da escrita e constituição do sujeito. Neste caminho, a leitura de Pommier se impôs e tentei dar os primeiros passos no sentido de refletir sobre uma análise que articule sujeito-língua-outro.

É importante ressaltar que tais manifestações na linguagem escrita são objetos da clínica de linguagem e por isso mesmo, podem ser movimentadas pela escuta/interpretação específica desta clínica. Isto significa que, apesar de escutar as implicações psíquicas nas manifestações lingüísticas da escrita, a interpretação do clínico de linguagem incidirá nestas manifestações, respeitando os limites entre clínicas. Porém, a especificidade de sua atuação estará certamente afetada pelo modo como concebe a linguagem e o sujeito. Segundo Andrade (2006), a especificidade desta clínica deve poder “... acolher esses casos a partir de uma perspectiva em que o jogo significativo que se instaura na relação da criança com a escrita possa ser reconhecido”.

CONCLUSÃO

Para finalizar a discussão realizada ao longo desta dissertação considero pertinente retornar ao trabalho de Carvalho (1995), pois sua reflexão sobre como erro é concebido em Aquisição da Linguagem, pôde me ajudar a entender o modo como a concepção de sintoma foi estabelecida nas diversas vertentes que abordam as "dificuldades de escrita" na Fonoaudiologia.

Quando a linguagem é concebida como um objeto de conhecimento, e o sujeito é aquele que detém este conhecimento, o sintoma na escrita só pode ser pensado a partir da dicotomia acerto x erro. Em todas as abordagens visitadas no campo da Fonoaudiologia, pude observar que esta dicotomia está presente, assim como a concepção de sujeito que age de modo consciente na construção do conhecimento, trata-se de o *sujeito detentor de saber*.

Nas abordagens que consideram o déficit da percepção auditiva como a causa do sintoma na linguagem, não há uma reflexão sobre a qualidade específica do sintoma, como já indiquei na introdução desta dissertação, o erro é apenas descrito em relação à gramática e dentro desta perspectiva é considerado sinal negativo, pois indica que falta conhecimento. Quem detém o conhecimento é o adulto e o sintoma é circunscrito pelos erros que indicam que a criança não está aprendendo. Já nas abordagens construtivistas piagetianas, o erro é visto como indicativo de conhecimento da criança, isto é de suas hipóteses, assim sob o enfoque do construtivismo o sintoma passa a ser circunscrito pela não desestabilização do erro, ou seja, o sintoma indica que a criança não constrói novas hipóteses. É possível dizer que o enfoque continua centrado no conhecimento. Na última abordagem indicada na Introdução, o sociointeracionismo de Vygotsky e Bakhtin está na base das avaliações fonoaudiológicas da escrita, o erro é, também, considerado indicio de construção de conhecimento, e o foco das avaliações é deslocado para o sofrimento do sujeito causado pelo o que os outros dizem de sua escrita. Assim, é possível dizer que as propostas construtivistas e sociointeracionistas no campo da Fonoaudiologia que focalizam as dificuldades de leitura e escrita, entendem o sintoma a partir da dicotomia acerto/erro, que está assentada na concepção de linguagem adotada nestas abordagens.

Nesta dissertação, sob efeito dos trabalhos do Grupo de Pesquisa Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, optei por uma outra direção para abordar o sintoma, qual seja, aquela indicada por Lier-De Vitto e discutida na introdução.

Em minha trajetória discuti os trabalhos de pesquisadores, como Borges (1995/2006) e Bosco (2005) que abordaram a aquisição da escrita a partir da proposta Interacionista de De Lemos. A leitura destas autoras permitiu que eu pudesse apreender os efeitos do Interacionismo no campo da escrita. Assim, junto com os trabalhos do Projeto, esses trabalhos foram o solo teórico que determinaram a leitura que pude fazer do material clínico. Também o trabalho de Pommier foi de grande importância, pois me permitiu assinalar os lugares em que é possível verticalizar as questões relativas à imbricação entre escrita e estrutura subjetiva.

Note-se que quando digo que ele permitiu apenas assinalar os lugares que uma interpretação singular poderia incidir, é porque reconheço que seu trabalho poderia render mais na leitura do material, isto é, a análise que fiz foi fruto de uma aproximação inicial e que pôde mostrar a necessidade de encontro mais profundo com a Psicanálise, passo que seria muito ousado e que tornaria inexequível uma dissertação de mestrado.

Apesar disso, penso ter podido assinalar que é possível tocar a densidade significativa da escrita no processo de avaliação de linguagem, ainda que meu objetivo não tenha sido estabelecer um procedimento diagnóstico pude indicar um modo de leitura do material, um modo de tocar a escrita da criança que se afasta da dicotomia acerto/erro. A análise do material clínico faz ver que o sintoma é efeito do funcionamento da língua e que sua leitura não pode deixar de fora a posição-sujeito daquele que escreve.

Procurei circunscrever uma perspectiva teórico-metodológica, seguindo a trilha de Andrade (2006) e Lier-DeVitto e Andrade (2008) a fim de viabilizar uma abordagem particular da relação criança-fala-escrita, tentei, assim me afastar da concepção vigente de que escrita é representação da fala e da noção de sujeito do conhecimento. Considero que dei alguns passos num caminho cuja dimensão só pude apreender quando já estava no meio da jornada. Mas, ao percorrer esta trajetória fui por ela transformada, não apenas na posição de pesquisadora, mas especialmente na posição de clínica, pois pude acolher a escrita de meus pacientes de um outro lugar. Assim, encerro este trabalho, mas reconheço que ainda há muito o que dizer.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (org) A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988, p. 135-42.

_____. Oral and written texts : beyond the descriptive illusion of similarities and differences. [s.l.: s.n.], 1989

_____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. Boletim da Abralín, v. 11, p. 203-217, 1991.

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (org). O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 111-178

_____. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org) Aquisição da Linguagem: questões e análise. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, P. 167-186.

_____. Cenas da Aquisição da Escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1997/2002

_____. As hipóteses de aprendiz. Coleção Memória da Pedagogia, Rio de Janeiro, n. 5, p. 63 – 69, 2005

ABAURRE, M. B. M. ; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos : evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. Caderno Cedes. São Paulo, v. 14, p. 25-29, 1985.

ABAURRE, M. B. M. ; SILVA, A O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. Temas em Psicologia. São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.

ANDRADE, L. Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem. 2003 Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____. Procedimentos de avaliação de linguagem na clínica fonoaudiológica: entre o singular e o universal. In: LIER-DeVITTO, M. F. e ARANTES, L. (orgs.). Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem. São Paulo: EDUC, 2006, p. 349 – 359.

_____. Produções desviantes de escrita e clínica de linguagem. In Desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita. ELFE, 2006, Seção XI, p. 481-484.

ARANTES, L. O fonoaudiólogo, esse aprendiz de feiticeiro. In LIER-DEVITTO, M. F. (org) Fonoaudiologia no sentido da linguagem. São Paulo. Cortez 1994

_____ As múltiplas faces da especularidade. Texto apresentado no I Encontro Internacional de Aquisição de Linguagem e V Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem PURGS, Porto Alegre, 2000

_____ Diagnóstico e Clínica de Linguagem. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo

_____ Impasses na distinção entre produções desviantes sintomáticas e não sintomáticas. In: LIER-DeVITTO, M. F. e ARANTES, L. (orgs.). Aquisição, Patologia e Clínica de linguagem. São Paulo: EDUC, 2006, p. 219 – 226

ARAÚJO, S. *O fonoaudiólogo frente à fala sintomática de crianças: uma posição terapêutica?* 2002 Tese (Doutorado em lingüística) FFLCHS-USP, São Paulo.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP, Ed. Martins Fontes, 1952-1953/1992.

BOSCO, Z. R. No jogo dos significantes, a infância das letras. Campinas, Pontos/FAPESP, 1999/2002

_____ *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. 2005 Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Estadual de Campinas

BORGES, S. *O Quebra-Cabeça da Escrita: a instância da letra na aquisição da escrita*, 1995. Tese (Doutorado em Lingüística) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____ O quebra – cabeça: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed, da UEG, 2006.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipioni, 1993.

_____ Alfabetizando sem o BA-BÉ-BI-BÓ-BU. São Paulo: Scipioni, 1998.

CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.39, n.3, p. 245-260, 2004.

CARNEVALE *Reflexões Sobre o Papel do Fonoaudiólogo Inserido em Escolas Especiais Voltadas à Educação de Sujeitos Com Paralisia Cerebral*. 2000 (Mestrado

em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CARVALHO, D. C. S. *Clínica de Linguagem: Algumas Considerações Sobre Interpretação*. 2003 (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CARVALHO, G. M. M. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem*. 1995 Tese (Doutorado em Lingüística) Universidade Estadual de Campinas

CATRINI, M. *A marca do caso: Singularidade e Clínica de Linguagem*. 2005 (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CERQUEIRA, C. *Clínica de Linguagem: Interrogações e Pontuações sobre Retardo de Linguagem a Partir do Atendimento de uma Criança*. 2005. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, n, 3 p223-232, 2004.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a Aquisição de Linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIN*, Recife, n.3, p. 97-126, 1982.

_____ A sintaxe no espelho. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, p. 9-14, 1986.

_____ Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *D.A.L.T.A.*, Vol.2, n.2, p. 231-248, 1986.

_____ Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismo de câmbio. *Substratum*, Barcelona, v. 1, n.1, p. 121-135, 1992

_____ Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v.22, p. 149-152, 1992.

_____ Língua e discurso na teorização sobre a Aquisição da Linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.30, n.4, 1995.

_____ Corpo e linguagem. In: Luiz Carlos Uchôa Junqueira Filho (org) *Corpo-Mente: uma fronteira móvel*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.235-247, 1995

_____ A poética entre a fala e a língua. In: CANO, F. O. (coord) *Jornadas Internas: Lacan no Simbólico*. Campinas: Escola Lacaniana de Psicanálise, p. 81-91, 1996

_____ Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of languages acquisition? *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas: IEL da Unicamp, n.33, p.5-14, 1997

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

_____ Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem. Relatório de produtividade em pesquisa (CNPq). Campinas: UNICAMP: IEL, 1999

_____ Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. Lingüística, Campinas, n. 13, p. 23-60, 2001.

_____ Das Vicissitudes da Fala da Criança e de sua Investigação. Caderno de Estudos Lingüísticos, n. 42, p. 41-69, 2002.

_____ Conferência no ENAL, 6, Colóquio sobre Linguagem e Educação, 2, 2003, Goiânia. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. Goiânia UFG, 2003.

_____ Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. In: LIER-DEVITTO, M., F. e ARANTES, L. (orgs.) Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem. São Paulo: EDUC, 2006, p.21-32

FARIA, V. *Por entre os distúrbios articulatórios; questões e inquietações*. 1995 (Dissertação de Mestrado em Distúrbios da Comunicação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____ *Distúrbio Articulatório: um pretexto para discutir a disfunção teórica e prática na clínica de linguagem*. 2003 Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médica 1979

FONSECA, S. C. *Afasia a fala em sofrimento* 1995 (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____ *O afásico na clínica de linguagem*. 2002 Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

FREUD, S. *Totem e Tabu*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol., XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1913/1974.

_____ *O Recalque*. Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1915/2006

_____ *A Dissolução do Complexo de Édipo*. Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, vol., XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1924.

GARCIA, A. L. M. *O desenho da escrita*. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, n. 4(2), p.185-198, 1991.

GUADAGNOLI, C *Sobre a relação fala-leitura-escrita na clínica de linguagem com afásicos*. 2008 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

KAUFMANN, P. Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – O Legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996

LAPLANCHE & PONTALIS, Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 2001

LANDI, R. *Sob efeito da afasia: a interdisciplinaridade como sintoma nas teorias*. 2000 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

LEITE, L. *Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças*, 2000 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

LIER-DE VITTO, M.F. Os Monólogos da Criança: delírios da língua. São Paulo, EDUC-FAPESP, 1998

_____. Theory as a ideology and approach to deviant linguistic facts. In VERSCHUEREN, J. Language and Ideology. Bélgica: IPRA, vol. 1 p.344-351, 1999

_____. Relatório e pedido de renovação: Projeto Integrado: Aquisição da Linguagem e Patologias de Linguagem (CNPQ n. 522000/97-8) Período do relatório: julho/98 a julho/00. São Paulo, SP, LAEL/PUC-SP, 2000 a

_____. Questions on the normal-pathological polarity. In: LIER-DeVITTO, M. F. (org) Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem, 2000b

_____. The symptomatic status or symptoms: pathological errors and cognitive approaches to language usage. Anais da 7 Conferência Internacional de Pragmática. Antuérpia IPRA, no prelo, 2000c.

_____. Sobre o sintoma – déficit de linguagem, efeito da fala no outro, ou ainda...? Letras de Hoje, Porto Alegre, v.36.n.3, p245-251, 2001.

_____. Pontuações sobre a heterogeneidade. Trabalho apresentado no 12º Inpla, LAEL-PUC/SP. 2002a

_____. Língua e discurso: à luz dos monólogos da criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.30, n.4, 2003.

_____. Patologias da linguagem: Subversão posta em ato. In: NINA VIRGÍNIA de ARAÚJO LEITE (org) *Corpolinguagem*. Campinas; Mercado de Letras, 2003.

_____. Sobre a posição do investigador e a do clínico frente às falas sintomáticas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUCRGS, vol. 39, n.3,p.47-60, 2004.

_____. Falas Sintomáticas: Fora de tempo, Fora de Lugar. Cadernos de Estudos Lingüísticos, v. 47, n. 1 e 2, p. 143-150, 2005.

_____. Patologias da linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. In: LIER-DEVITTO, M., F. e ARANTES, L. (orgs.) Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem. São Paulo: EDUC, 2006, p. 183-200.

_____. Fala e sintoma na fala: conceito e função. In: Cavalcanti, Marianne. (Org.). Encontro Nordeste sobre Aquisição da Linguagem. 1 ed. João Pessoa: UFPA, v. 1, p. 58-68, 2007

LIER-DE VITTO, M.F. & ARANTES, L. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.33, n. 2 , 1998.

LIER-DEVITTO, M. F. & ANDRADE Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. Revista Estilos da Clínica (no prelo), 2008

LIER-DEVITTO, M. F. & CARVALHO, G. M. Interacionismo: um esforço de teorização em Aquisição da Linguagem. In FINGER, I. & QUADROS, R. (orgs) Teoria de Aquisição da Linguagem. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

LOFIEGO, J. L. Disgrafia: Avaliação Fonoaudiológica. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

MARCOLINO, J. *A Clínica de Linguagem Com Afásicos: Indagações Sobre um Atendimento*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MASSI, G de A. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? Distúrbio da Comunicação, SP, 16(3) : 355-369 , 2004.

MILNER, J.C. El périplo estructural: figuras y paradigmas – 1ª. ed- Buenos Aires : Amorrortu, 2003.

OLIVEIRA, E. C. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 1995. Tese (Doutorado em Lingüística) Universidade Estadual de Campinas

OLIVEIRA, M. T. *Ecolalia: quem fala nessa voz?* 2001 Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PERROTTA, C. Breve Estudo de Caso: uma abordagem da escrita na terapia fonoaudiológica. Distúrbio da Comunicação, SP, 14(1): 91-102 , 2002.

POMMIER, G. Nacimiento y Renacimiento de La Escritura. Buenos Aires, Nueva Vision, 1996.

SANTOS, R. V. *Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental* 2008 Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

- SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Geral. São Paulo, Ed. Cultrix, 1916/1993.
- SILVA, A. Alfabetização: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1994.
- TENANI, L. Segmentações não convencionais e teorias fonológicas. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.39, n.3, p.233-244, 2004.
- TRIGO, M. *Distúrbios Articulatorios: Da Articulação de um Sintoma à Desarticulação de uma Fala*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- VASCONSELOS, R. *A fala na escrita de crianças portadoras de paralisia cerebral* 1999 (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- ZORZI, J. Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)