

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

REGIANE VIEIRA DOS SANTOS

**IMPASSES NA RELAÇÃO DO ALUNO COM A ESCRITA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

São Paulo
2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Regiane Vieira dos Santos

**IMPASSES NA RELAÇÃO DO ALUNO COM A ESCRITA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Maria Francisca Lier-DeVitto.

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo
2008

Banca Examinadora

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

Assinatura: _____

Data: _____

Dedico esta Dissertação:

À minha mãe Corina, presente em todos os momentos.

A Ana Clara e Beatriz, forças que me impulsionam.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto, que tão sábia e dedicadamente me conduziu nessa caminhada de descobertas e que com tato inigualável suscitou em mim questões que ainda me trarão muito sobre o que refletir e pesquisar, pois transcendem o que foi possível realizar neste trabalho.

À Dra. Lourdes Andrade que foi presença ativa e de quem se pode entrever o toque ao longo de todo este trabalho, principalmente nas análises de dados – ela pôde ver o que não sei se a outros se faria notar. Além disso, foi de grande valia seus comentários no momento da Qualificação.

A Roseli Vasconcelos Manoel, pelo rigor da leitura deste trabalho no exame de qualificação e pelas muitas contribuições que suas perguntas suscitaram. Elas enriqueceram esta dissertação.

À Professora Dra. Lúcia Arantes, que faz parte da Linha de Pesquisa a que me filio e que teve papel decisivo em minha formação, sem suas aulas, certamente este trabalho teria sofrido em seu embasamento.

Aos colegas de curso, em especial Milena, Bízio, Fernanda, Cláudia, Evelyn, Melissa, entre outros, com quem trabalhei de perto e que se fizeram presentes durante o percurso que levou a esta dissertação.

Aos amigos e parentes que estiveram ao meu lado e que tanto me foram necessários, seja para que me ouvissem, acompanhassem ou ajudassem – foram uma força igual e sem a qual teria sido mais árduo este caminhar: Corina, Sandro, Riselda, Rúbio, Rose, Tia Cleusa, Tio Mané, Tia Nice, D. Marlene, Sr. Joãozinho, e outros.

Ao Professor Joaquim Nogueira, da Escola Estadual João Baptista Marigo Martins, pela colaboração pronta e amistosa.

Aos colegas da Escola Estadual João Baptista Marigo Martins, pelo companheirismo e apoio.

Aos professores do LAEL com quem aprendi bastante sobre Lingüística.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que me proporcionou o auxílio financeiro no desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação discute a questão da dificuldade envolvida nos primeiros passos de um sujeito na escrita. Focalizo nas análises, em especial, casos em que essa dificuldade se cristaliza, tornando mais árduo o caminho de alguns alunos. De fato, quando se observa apenas suas idades, espera-se a expectativa é a de que já seriam escreventes. Os dados foram selecionados de provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo) - tratam-se de textos que causam ilegíveis porque, neles, os arranjos de letras não correspondem às restrições da escrita constituída. Esta dissertação alinha-se à reflexão realizada no Interacionismo em Aquisição da Linguagem, proposto por De Lemos (desde 1992), que tem como fundamento o Estruturalismo Europeu e que adota, também, a hipótese do inconsciente introduzida por Freud (1900). Em destaque estão duas autoras que, voltados para a escrita, destacaram o nome próprio como porta de entrada nesse domínio. Isso por ser notável, nos arranjos textuais que têm ares de frases com palavras, a presença das letras dos nomes das crianças. A questão da representação e do sujeito são aqui abordadas com o objetivo de deixar nítida a diferença entre o ponto de vista assumido nesta dissertação e aquele que toma é tradicional na Educação, qual seja aporte comportamentalistas e/ou construtivistas. Desta forma, afasto-me da Psicologia e, portanto, de autores como Emília Ferreiro, que entendem que o aprendiz constrói hipóteses sobre a escrita para controlar suas produções. Este trabalho se insere no Grupo de Pesquisa LAEL/CNPq: *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*, liderado pela Profa. Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto.

Palavras chave: Alfabetização, Relação aluno/escrita inicial, nome próprio,

ABSTRACT

The present study discusses some specific students' problems in the acquisition of writing. The focus is directed to special, though widely spread difficulties, related to a dramatic phenomenon: the acquisition process may be interrupted because problems which affect or interferes in the student-written language relationship get stable. The data analyzed here are written composition tests applied by SARESP (Scholling Result Avaluation System from the State of São Paulo) to students still attending the so called "basic education". Written texts done by those who were at the 4th grade were selected since it is expected that, at the grade, students should be able to read and write. It is worth mentioning that such a supposition is, in a large extent, frustrated. In fact, the texts we analyzed could not/cannot be read by anyone. We argue that, even so, they are real texts and should be, as such, recognizes as "writing" by the teachers (who simply ignore them). The theoretical basis of this study is the dialogical linguistic trend proposed by De Lemos and advanced since 1982. That theoretical approach endeavors to articulate fundamental concepts settled in two areas: *la langue*, the object of Linguistics, enunciated by Saussure and sustained by authors from the European Structuralism (Saussure, 1916; Jakobson, 1954, 1960 and others) and the psychoanalytic hypothesis of the unconscious, introduced by Freud (1900). The status and nature of the concept of *representation* is at stake here, not only because this is no doubt a crucial subject when writing is at issue, but also because this discussion sheds light on the distinction between the theoretical viewpoint adopted here and cognitive ones, which are traditional in the area of Education. Thus, this study should not be identified to either behaviorist or constructivist approaches to the process of writing acquisition/learning. This discussion was conducted in accordance with the De Lemos' reflections on the child-language interdependent development and with Lier-DeVitto's proposal concerning symptomatic child-language development. This Master Thesis was carried on at LAEL-PUCSP under the supervision of Maria Francisca Lier-DeVitto, who is the leader of the CNPq Research Group *Language Acquisition, language pathology and language clinic*.

Key-words: instruction in reading and writing, acquisition of writing, students' difficulties in writing, student-writing relationship, writing and the proper name.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PANO DE FUNDO TEÓRICO.....	13
1.1 Sobre o erro e o singular na Educação.....	13
1.2 O erro como motor da teorização: Interacionismo em Aquisição a Linguagem.....	18
1.2.1 O Interacionismo no início da década de 1990.....	20
1.3 A escrita inicial: “erro”?.....	25
1.4 A hipótese do sujeito do inconsciente: uma crítica radical à força da percepção e da representação nos estudos sobre a linguagem.....	30
1.4.1 Sobre ouvir e escutar : o problema da percepção.....	30
1.4.2 A representação inconsciente.....	34
2 A ENTRADA NA ESCRITA.....	36
2.1 Sob o impacto das escritas iniciais: a fonte de uma teorização inusitada.....	44
2.2 - Representação e conhecimento em Freud.....	46
2.3 O “quebra-cabeça” da escrita.....	50
2.4 A questão do nome próprio na constituição da Escrita.....	54
2.5 As assinaturas de um menino.....	56
3 OS TEXTOS DOS ALUNOS: POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS.....	61

INTRODUÇÃO

A discussão que desenvolvo e a investigação que realizo, nesta dissertação, têm origem em inquietações surgidas ao longo de meu percurso profissional como professora de Língua Portuguesa em escolas públicas estaduais, na cidade de Santo André /SP. Foram elas que motivaram questionamentos. Para ser mais precisa, posso dizer que o incômodo e a perplexidade experimentados, a cada dia, frente a produções escritas tão distantes do esperado, foram a fonte do desejo de realizar este trabalho. Falo de textos que são mesmo surpreendentes e muito freqüentemente descartados porque eles *não podem ser lidos*.

Essa impossibilidade do outro-leitor, imposta pela natureza das escritas infantis, torna-se argumento: *essas produções não são escritas*. Tem-se, assim, recoberto o mistério de relações problemáticas e enigmáticas da criança com a escrita. Nessa dissertação, fico ao lado de pesquisadores que sustentam que essas produções não são meras garatujas ou rabiscos ilegíveis. Acontece que a criança, nas produções escolares, já se coloca como escrevente e o que registra no papel *têm semblante de escrita*. É inegável que elas sejam estranhas, mas no sentido que Freud (1919) dá a essa palavra, ou seja, *são estranhas porque são familiares*¹.

Não visei aqui realizar uma discussão sobre o tema do “fracasso escolar”. Razões históricas e conjunturais são importantes e interessantes, mas, também fundamentais, penso, são aquelas que me ocupam nesta dissertação e que se assentam nas interrogações abaixo:

- *Como a criança entra e caminha no domínio da escrita?*

- *Que relações ela estabelece com a escrita nesse percurso?*

¹ A noção de “estranho familiar” é trazida para a discussão das produções singulares do campo da Aquisição da Linguagem por M.T. Lemos (2002). Trata-se, aí, do reconhecimento de que uma fala pode conter algo que é da ordem do inusitado, do enigma, e que é, ao mesmo tempo, uma possibilidade da língua – possibilidade essa submetida a um ‘esquecimento’ quando da estabilização da superfície da fala a partir das restrições impostas pela língua constituída.

Estas primeiras questões de fundo sustentam outras bem próximas à minha experiência profissional, quais sejam:

- *Que estranha escrita é essa que se erige como contra-argumento para a alegada continuidade entre pensamento e escrita?*
- *Como entender que aquele que escreve não seja capaz de reconhecer a diferença entre suas produções e os textos escritos que lhes servem de referência?*

Estas perguntas indicarão, nesta dissertação, os caminhos para uma reflexão sobre o que poderíamos designar como “uma pedagogia voltada para o singular” – isto porque as análises, que procurei desenvolver, mostram que, embora haja uma pressão constante, imposta pela natureza estrutural da escrita, a relação de cada criança com ela é sempre singular: é o de cada criança.

Este ponto nos leva a problematizar a fundamentação teórica que subjaz às diversas teorias do campo da Educação. Nelas, está implícito sempre o sujeito cognoscitivo que se apropria gradualmente dos conhecimentos advindos do meio. Aí, o *outro* existe, porém seu alcance é limitado a veículo de conhecimento ou a facilitador/mediador entre a criança e o mundo, numa relação que visa ao conhecimento. Pelo fator eminentemente social deste *outro*, Lier-DeVITTO & Carvalho (2008) o designam como *outro - social*. De fato, como o próprio nome diz no Sociointeracionismo, de fato, o foco está na relação social. Disso resulta o apagamento do lingüístico e o privilégio da construção da dinâmica da intersubjetividade que, como o próprio nome sugere, é dual, como indicam as autoras. De acordo com as autoras mencionadas, as palavras-chave dessa perspectiva, são: transmissão de mensagens/intenções/informações e atribuição/apreensão de intenções, de forma que *interação é comunicação*.

Quanto a criança, nesse pressuposto teórico, ela é sujeito psicológico, aquele que tem pontos de vista, que quer informar/expressar intenções emoções e que pode regular o outro. Desta forma os efeitos significantes entre falas não são considerados, assim como o jogo da linguagem sobre a própria linguagem. Fica claro que no Sociointeracionismo, a linguagem é *acessório da comunicação*, podendo ser caracterizada como *veículo-suporte de conteúdos e*

significados. Essa perspectiva, no entanto, deixa de ser viável quando se trata da aquisição de linguagem, pois *processos intersubjetivos não podem responder por uma questão lingüística*.

Segundo LIER-DEVITTO (1998) é aí que mora a “contradição epistemológica que fragiliza os Sociointeracionismos”, pois os *processos intersubjetivos* - assumidos como pré-requisitos para a aquisição da linguagem - andam paralelos às “descrições da construção sentencial, realizada solitariamente pela criança”. Ficamos, assim, frente a uma *subjetividade governada pela cognição*, uma vez que o sujeito *analisa, segmenta e internaliza a fala do outro* – é ele que se apropria da linguagem como um conhecimento. Numa abordagem com tais parâmetros teóricos, o destino de produções, como as que aqui analiso, somente poderia ser o descarte ou, como diria DE LEMOS (1982), a “higienização de corpora”, pois os dados demonstram *irregularidade, inconstância, hesitação, inconclusividade, erros e equívoco* - características incompatíveis com a regularidade suposta nos aparatos descritivos. Estes erros são geralmente descartados por não representarem um conhecimento categorial, gramatical.

O Interacionismo, fundado a partir da reflexão de Cláudia de Lemos, ao contrário, deixa em evidência, o *outro-falante*, fato central na diferenciação desta teoria das demais, também intituladas interacionistas (LIER-DEVITTO & CARVALHO, 2008; PEREIRA DE CASTRO & FIGUEIRA, 2006). A diferença, que produz um corte em relação às demais teorias, está, fundamentalmente, na introdução de um terceiro - nessa relação: a língua. Ela se torna triádica, portanto em lugar de diádica, como no Sociointeracionismo. A reflexão acerca da aquisição de linguagem assenta-se, a partir daí, na tríade sujeito/outro/língua e nas relações de natureza estrutural, que se estabelecem entre esses pólos. Nesse enquadre, a língua é anterior ao sujeito e este, mesmo antes de vir a ser, já existe simbolicamente através da língua - é ela que o estrutura a subjetividade ao capturar a criança numa teia de relações, engendrada a partir do outro, já atravessado pelo funcionamento lingüístico.

Nessa perspectiva, não cabe falar em “processos intersubjetivos”, já que a interação sujeito-outro é regida/estruturada pelo funcionamento lingüístico como já disse. As mudanças que ocorrem na fala da criança não são explicadas, como seria de se esperar por uma ótica desenvolvimentista e de acúmulo de conhecimento. De Lemos propõe três tempos na

estruturação da linguagem, nos quais há predominância de um dos pólos da estrutura. Primeiro tempo : pólo do outro; segundo tempo - língua e terceiro tempo - sujeito².

A reflexão desenvolvida por Lier-DeVitto, a partir de sua filiação ao Interacionismo em Aquisição da Linguagem, deverá sustentar, de modo particular, a discussão das questões inicialmente propostas neste trabalho. Isto porque foi essa autora quem primeiro abordou, no interior dessa proposta, o tema dos monólogos infantis. Ela traz a luz e aprofunda a discussão sobre o paralelismo e portanto , sobre as relações particulares entre sujeito-outro-língua que marcam um dos tempos da aquisição da linguagem: o “segundo tempo” (ou “segunda posição” na estrutura). O trabalho da autora acerca do paralelismo toca, como veremos no Capítulo III, pontos fundamentais para a análise e interpretação das escritas, que nos ocupam neste trabalho. Assim, as montagens e desmontagens de fragmentos, advindos do outro(de textos outros), serão interpretadas como operações regidas pelo funcionamento da língua. São esses movimentos conflitivos que dão origem às produções singulares e imprevisíveis com as quais nos deparamos e que abre *espaço para o equívoco, para a fuga de sentido*.

Segundo Lier-DeVitto, nos monólogos, “quando a língua começa a se mover sobre o corpo da fala na voz da criança”, é possível apreender seus “delírios” e uma criança entre os ecos do significante. Nessas produções da criança fica-se frente a um sujeito que não pode dar conta seja da clareza, seja da inteligibilidade do que diz. Essa impossibilidade remete a uma posição estrutural na linguagem e não de falhas cognitivo-perceptuais, como tendem a sugerir as perspectivas vigentes no campo da Educação. Procuraremos retirar conseqüências da perspectiva para reflexão acerca das produções escritas dos alunos, assim como dos efeitos ali inscritos de uma relação particular da criança com a linguagem.

Para além das questões envolvidas nas produções paralelísticas, a reflexão desenvolvida por Lier-DeVitto (1998) deverá, também, ser implicada na discussão sobre o erro- uma questão central para esse trabalho. A autora, para circunscrever e distinguir o “erro sintomático”, procura empreender um deslocamento de noções e conceitos engendrados no interior da proposta Interacionista. Penetrar o campo das patologias e da clínica de linguagem exige uma reflexão que envolva campos e questões outras. Sua empreitada serve, para mim, como exemplo para desenvolver uma discussão sobre o erro também no campo da Educação.

² Uma aproximação maior a essas noções será feita no Capítulo I, a partir de uma discussão sobre os efeitos dessa perspectiva na reflexão sobre a relação criança-escrita.

Exemplares são também os estudos realizados por Pereira de Castro & Figueira, ambas as pesquisadoras, ligadas ao Interacionismo desde a fundação desta proposta (1979) e Carvalho (1995), que a ela se liga na década de 1990.³

Figueira (1985 e outros) desenvolve, no campo da Aquisição da Linguagem e no interior da proposta Interacionista, uma reflexão sobre o erro. Ela introduz uma distinção entre “erros reorganizacionais” (aqueles que seriam considerados como “erros de saber”, ou seja, aqueles que indicariam a generalização errônea de um conhecimento da criança sobre a língua) e “erros enigmáticos” (erros de “não-saber”, ou seja, erros que deixariam entrever os efeitos do funcionamento cego da língua na fala da criança)⁴. Essa distinção, no entanto, será revista pela autora a partir da consideração de que, em ambos os casos, tratam-se de operações da língua na fala da criança.

Ainda sobre a questão do erro, estaremos recorrendo à reflexão de Carvalho (1995 em diante), que também dedicou sua tese à teorização sobre o erro. Ela tem desenvolvido uma reflexão bastante fecunda, também no campo da Aquisição da Linguagem. Seu trabalho, embora também alinhado ao pensamento interacionista, nos revela um novo ângulo para a abordagem dos erros na fala da criança na medida em que a autora trata dessa questão no interior de uma discussão mais ampla acerca da ciência e do saber, apoiada em Milner (1987). Este autor aborda questões sobre a linguagem, um tratamento profundamente afetado pela Psicanálise. Nesse contexto, Carvalho (2006) dá destaque à questão da incompletude no campo da Lingüística e à noção de “um ponto de cessação do todo lingüístico”, de seus estratos e da divisão entre certo e errado. Esse ponto, segundo a autora, é localizado no *equivoco*, isto é, na possibilidade de uma locução verbal ser, ao mesmo tempo, ela mesma e uma outra, o que significa, em última análise, a suspensão de sua identidade. Trata-se, em suma, daquilo que Milner (op.cit.) chamou de “ponto de poesia” e é a partir disso que a autora pergunta se a fala da criança, preservada a distância em relação à produção poética, não se constitui, também, como um lugar onde o equivoco (a heterogeneidade) retorna constantemente ao todo, isto é, à suposta homogeneidade do saber sobre a língua, suspendendo-o. Os caminhos percorridos são de interesse para nosso trabalho. Voltarei a eles em momento oportuno.

³ Remeto o leitor para as teses de doutorado dessas autoras. Neles as linhas gerais da reflexão que desenvolvem foram assentadas. Pereira de Castro (1992); Figueira (1985).

⁴ Exemplos do chamado “erro reorganizacional”, ou “de saber”: fiz → *fazi* / sei → *sabo*
Exemplo de erro enigmático: a produção *sanchugan*, que será discutida no Capítulo I.

Nos Capítulos II e III, privilegio as pesquisas de duas autoras ligadas ao Interacionismo: Sônia Borges e Zelma Bosco, que trabalharam com a escrita não constituída. Borges, a partir de 1995, desenvolve uma ampla pesquisa com alunos de séries iniciais do ensino público, procurando apreender os movimentos da criança em direção à escrita constituída. Podemos dizer que sua abordagem desse processo e seus efeitos ficam explicitados no título de um artigo recente (BORGES, 2006): “a aquisição da escrita como processo *lingüístico*”(ênfase minha). Pelo fato dessa autora trabalhar a aquisição da escrita como uma questão “de linguagem”, ela discute criticamente a filiação à Psicologia, ou melhor, ela critica a adesão dos estudos sobre a aquisição de escrita a esse campo. No alvo de sua discussão fica a noção de representação cognitiva que impera e é nodal na Psicologia. Não é preciso dizer que ela recorre ao Interacionismo conforme proposto por De lemos. Os recursos teóricos desta proposta são arregimentados para refletir sobre questões como: “o que é escrever?”, “que relações há entre oralidade e escrita no processo de aquisição da última?”, “em que registro se dá o ato de escrever, ou seja, quais os limites de uma explicação psicológica para esse processo?” (BORGES, 2006, p. 149).

A tese de Bosco (2005) parte do trabalho de Borges. Ela também focaliza manifestações gráficas da escrita inicial infantil. Em seu estudo são caracterizados três eixos que se revelam predominantes no percurso da criança com a escrita: “(a) eixo da **antecipação** do outro, em jogo na leitura dos textos infantis compostos pelas letras do nome da criança; (b) eixo da **disseminação** das letras do nome na escrita de todo texto da criança e (c) eixo do **encontro** da escrita com a oralidade. A pesquisadora entende que “as letras do nome da criança permitem o estabelecimento de uma série que promove a abertura para a escrita” (op. cit., p. vi). O foco na questão do *nome próprio* e da *assinatura* faz com que seu trabalho imprima uma novidade em relação aos estudos anteriores. Assim, se a proliferação de letras do nome da criança é demonstrada no trabalho de Borges (1995/2006) este reconhecimento ganha destaque e recebe uma interpretação aprofundada em Bosco, a partir do diálogo que a autora sustenta com as reflexões de Allouch (1994), em seu livro “Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar”.

O encontro com a reflexão desenvolvida tanto por Borges, quanto com aquela desenvolvida por Bosco se dará, neste trabalho, no âmbito da discussão teórica e, também, das possibilidades interpretativas que se abrem, a partir daí, para a abordagem das produções

escritas que deram origem a esta pesquisa. Esses pontos de aproximação, no entanto, servirão, como veremos ao longo do trabalho, não só para iluminar algumas convergências entre a reflexão dessas autoras e deste trabalho, quanto para indicar, nessa aproximação, novas questões advindas da particularidade do material a ser aqui discutido. Nesse sentido, chamo a atenção para o fato de que o percurso das crianças na escrita, acompanhado pelas pesquisadoras acima mencionadas parece indicar movimentos e mudanças de posição subjetiva, que levam a criança na direção da escrita constituída.

Nesta dissertação, o material escrito por alunos aponta para um impasse na relação aprendiz-escrita. Nesse sentido esta dissertação introduz uma novidade. Ela trata de escritas que não se transformam significativamente, denunciando um descompasso entre aspectos como série escolar/idade/vivências com a escrita produzida pelos alunos. Falo, aqui, *descompasso* e não em *atraso* em relação a um padrão (escolar ou etário) para ressaltar que, do ponto de vista assumido, o movimento em direção à escrita constituída não se dá de forma progressiva: o tempo que rege esse processo é lógico, o que implica um percurso marcado tanto pela universalidade do funcionamento da linguagem, quanto pelo modo singular de relação do sujeito com o outro e a linguagem (ANDRADE, 2006 a,b).

Dessa diferença emergem questões específicas para o campo da Educação, que dizem respeito a como acolher, no ambiente escolar, uma escrita que parece resistir às restrições da escrita padrão “escrita padrão”, que é o alvo do investimento escolar. Adianto que, do ponto de vista deste trabalho, o acolhimento de tais produções, pelo professor, passa pelo reconhecimento de que essas produções singulares são uma possibilidade da língua que, no entanto, há muito foi esquecida ou recalçada para dar lugar à estabilidade. Esta é a condição que poderá permitir, a meu ver, deslocamentos tanto da posição do aluno, quanto do professor. Em relação ao aluno, esse reconhecimento abrirá novas possibilidades de interpretação para suas produções, deslocando a questão da polaridade acerto \times erro e, em consequência, do sujeito epistêmico em controle (ou descontrole) de suas produções. Em relação ao professor, tais considerações visam deslocá-lo da posição daquele que está no controle do objeto a ser ensinado para uma posição daquele que pode oferecer às produções dos alunos uma interpretação particular, que possa admitir a emergência de relações singulares criança-escrita em sua proposta pedagógica.

Procurarei oferecer argumentos empíricos e teóricos para questões inicialmente levantadas, como aquelas que dizem respeito à incorporação de fragmentos de textos em produções escritas enigmáticas e para a incapacidade daquele que escreve de reconhecer a diferença entre sua escrita e a escrita constituída. Pretendo ainda, a partir das considerações tecidas, dar sentido ao meu ponto de partida; situar minhas questões e justificar minha meta neste trabalho. Devo dizer que as perguntas de pesquisa enunciadas no início desta introdução devem ser referidas ao quadro teórico do Interacionismo em Aquisição de Linguagem e aos seus desdobramentos teóricos e empíricos nas discussões sobre as patologias de linguagem. Estas teorizações vieram ao encontro dos problemas que pude levantar porque elas suspendem argumentos cognitivistas, a meu ver, cristalizados na área da Educação. Argumentos esses que se apóiam fortemente no poder ou força da percepção e da representação para explicar a aprendizagem da escrita, apesar dos fracassos expressivos que ocorrem no processo de estruturação da escrita.

O Grupo de Pesquisa *Aquisição, patologias e clínica de linguagem* (LAEL/PUCSP-CNPq) ao qual pertenço, interroga essa cristalização e os laços que os estudos lingüísticos, voltados para a aquisição da linguagem (e seus fracassos), mantêm com a Psicologia do Desenvolvimento. Como já sugeri, nesse campo, a criança é vista como um sujeito capaz de analisar a linguagem, ou seja, *perceber/apreender* estruturas e seus elementos em enunciados que lhes são dirigidos. Dito de outro modo ela pode: *segmentar* e *organizar* sua própria fala. Nessa perspectiva, a linguagem aparece como objeto de conhecimento, ou melhor, como objeto observável e transparente que pode, por isso, ser transformado em objeto de conhecimento pela criança. Reconhece-se, em aportes cognitivistas, certo veio comportamentalista, já que ambos, empiristas e cognitivistas, confiam nos efeitos da experiência imediata, nos estímulos externos e na percepção como motores da construção de conhecimentos.

Andrade (2003), ao discutir a questão da remissão de problemas de linguagem a dificuldades perceptuais na clínica fonoaudiológica, chama a atenção para o fato de que explicações dessa natureza apóiam-se na premissa de que a linguagem é *diretamente acessível/transmissível*. Segundo a autora,

a linguagem apresenta-se, nesse contexto, como um objeto a conhecer – que pode ser naturalmente apreendido por um indivíduo devidamente dotado de capacidades perceptuais e cognitivas (op. cit.: p. 2)

Assim, acredita-se que para garantir o acesso à linguagem, basta que se estabeleçam *relações intersubjetivas adequadas* e que haja *integridade do aparato perceptual e cognitivo*. Problemático nessa visão é que desconsidera-se a relação *criança- outro – linguagem*, por que essa ultima “ *é assumida como objeto cujas propriedades podem ser diretamente apreensíveis na superfície da fala*” (ANDRADE, 2006 a, p. 201)

Esta suficiência, suposta ai aparato perceptual é, segundo a autora, posta em xeque nas patologias de linguagem sem que, no entanto, a naturalidade admitida na aquisição de linguagem seja questionada e abra caminho para um entendimento outro da questão. Isto porque, como ela aponta, o tratamento dado ao problema deixa de fora o fato de que *a acessibilidade ao lingüístico é enigmática* e requer teorização mesmo quando não há uma patologia.

Cabe ressaltar que o foco do trabalho de Andrade não está voltado para a Educação, como assinalado anteriormente. Note-se, a esse respeito, que a autora fala em “aprender a falar” e não em “aprender uma língua/a língua”, fato que, segundo ela, seria estritamente reservado à língua estrangeira. No contexto do trabalho de Andrade, está em questão a fala. No caso dessa dissertação é a escrita e, portanto, uma circunstância em que a transmissão prevê uma situação formalizada, um ‘ensino’, que se supõe regulado/regulável por uma técnica pedagógica. Note-se que o ‘aprender a escrever’, neste cenário, não pode ser tão naturalizado como é o ‘aprender a falar’. Sem dúvida, o ensino regrado, baseado nas formalizações pedagógicas, coloca obstáculos à alegada espontaneidade da aquisição. No entanto, é justamente o que escapa ao ensino que ganha destaque nessa dissertação. Questões que dizem respeito à singularidade da relação de cada criança com a escrita, serão tratadas. Nesse sentido, embora esteja em causa um campo em que se fala em *aprender* e em *ensinar* a escrever, procuraremos indicar, a partir do material discutido, que a regulação admitida no cenário escolar não afasta/neutraliza a problemática da relação criança-outro-linguagem (a questão da língua), tanto que se inscrevem nas diferenças de percurso.

Outro ponto importante a ser abordado por mim, nesta dissertação, diz respeito ao fato de que, sob a ótica de propostas cognitivistas, que permeiam o pensamento sobre o ensino-aprendizagem de língua materna, *a escrita representa a fala/oralidade*. Procurarei, a partir de Borges (1995/2006) refutar esta idéia que é tributária de outra: de que o pensamento é representação da realidade. A discussão que ora é proposta toma outra direção e toma outro partido. Procura-se mostrar, neste trabalho, que a área da Educação (e não apenas ela) ignora a Lingüística Científica que advoga, para a linguagem, a autonomia de seu funcionamento. Por passar ao largo dessa questão, ela é mantida na condição objeto perceptível/observável e passível de ser analisado pela criança – *objeto que pode ser aprendido*, portanto. Nesse quadro, também, procede-se à redução da linguagem a *instrumento do pensamento* cujas funções seriam a “comunicativa” e a “referencial”, como sublinhou Lier-DeVitto (1998). Diferentemente, reconhecer que ela tem ordem própria⁵, logicamente anterior a qualquer falante, coloca a problemática da subjetividade em outros termos: a criança *não se apropria da linguagem*, mas é por ela *capturada*. Trata-se de uma posição teórica sobre o sujeito que se erige como necessária, como disse De Lemos (2002), já que decorrente da assunção da ordem própria da língua.

Como assinalou Borges (op. cit.), o ensino das técnicas de escrita, originam-se de uma concepção de “representação”, baseada no “logocentrismo”, ou melhor, na capacidade de apreender a realidade através de uma representação mental. Tal representação mental pode ainda ser novamente representada na linguagem, para expressar o pensamento (LIER-DEVITTO & ANDRADE, 2008). Podemos dizer, com Derrida (1973), que estas concepções permeiam o pensamento ocidental, influenciando, também, no que diz respeito às técnicas de alfabetização. Derrida (*apud* Sonia Borges, 1995) propõe a desconstrução do logocentrismo.

Esta pesquisa foi realizada com base em dados de escrita retirados da prova de redação realizada por alunos de 4º série do Ensino Fundamental do estado de São Paulo, em exame do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Trata-se de uma avaliação promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com o intuito

⁵ Saussure, ao fundar a Lingüística como ciência⁵, postula um **objeto próprio** para esse domínio. O problema teórico da “determinação” coloca-se, portanto: *la langue*, o objeto da Lingüística, é um funcionamento regido por *leis de referência interna* (relações em presença: operação do eixo sintagmático; e relações em ausência: operação do eixo associativo), não sendo essas operações passíveis de serem afetadas (por) ou submetidas a nenhuma outra ordem (social, psicológica, etc.). Dito de outro modo, o objeto da Lingüística é autônomo.

de detectar o nível do ensino das escolas estaduais. A prova é composta por textos seguidos de questões de “múltipla escolha” sobre eles e de uma redação (ver anexo).

O objetivo da pesquisa é investigar e refletir sobre escritas problemáticas de crianças que, segundo a expectativa escolar, já deveriam estar alfabetizadas, mas que resistem, ou seja, tratam-se de “escritas que não se estruturam” – muitos alunos permanecem distantes das regras alfabéticas. A eleição deste material empírico se justifica por ser ele vasto o suficiente para atender às metas desta pesquisa e por retratar, de forma bastante satisfatória, a realidade que se pretende estudar. Ele é, enfim, adequado ao problema que se espera discutir nesta dissertação. Privilegiei aquelas provas em que a escrita dos alunos era considerada “ilegível” - elegi textos surpreendentes não porque permeados por erros ou garatujas, mas porque as composições, embora fossem realizadas com “letras”, não chegavam a formar palavras reconhecíveis por pessoas alfabetizadas. Surpreendentes, ainda mais, porque esses textos haviam sido produzidos por alunos que cursavam a quarta série do ensino fundamental.

Creio ser importante destacar, finalmente, que, embora esta pesquisa se detenha em considerações sobre fatores sócio-econômicos, que podem interferir na relação criança-escrita⁶, penso ser necessário dizer que a escola onde estudam os alunos envolvidos no trabalho, é uma instituição localizada na periferia. É fato amplamente conhecido e divulgado, contudo, que os problemas de leitura e escrita rondam muitos alunos (de escolas de periferia ou não, de escolas públicas ou privadas) - esta é, sem dúvida, a realidade de muitas crianças em escolas brasileiras. Quando dificuldades no processo de alfabetização aprofundam-se ao ponto da escrita não se estruturar, perplexidade e mal-estar tomam conta dos professores.

Parece-me adequado supor que escritas como as acima são estranhas; são escritas, mas “não fazem texto”, não podem ser lidas e afetam o outro de modo bastante peculiar. Elas nada comunicam, mas contêm letras do português e seguem uma linearidade esperada: podemos dizer que esses textos têm semblante de escrita e que, em alguns casos, certas organizações assumem “ares de palavras, frases e textos”, preenchendo, desse modo surpreendente, o

⁶ A importância e a função da escrita em diferentes classes sociais não é a mesma e nem é homogêneo

espaço destinado à produção escrita. Frente a elas, poderemos nos perguntar sobre a natureza da relação criança-escrita e questionar, até mesmo, o poder da percepção.

CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PANO DE FUNDO TEÓRICO

1.1 Sobre o erro e o singular na Educação

Para falar sobre as dificuldades enfrentadas na situação formal de ensino-aprendizagem, parece-me necessário abordar a problemática do “erro”. Três autores foram consultados: Figueira (1995), Carvalho (1995) e Lajonquière (1992). Tendo em vista a natureza desta dissertação, o interesse na leitura de Lajonquière justifica-se pela sua proximidade ao espaço da Educação. A primeira pontuação e a mais contundente é a de que a Pedagogia prender-se a questões ligadas ao “método”, ou melhor, fica presa na circularidade imposta pela busca de um método melhor ou mais eficiente de ensino. Nesse movimento circular, a Pedagogia se afasta da criança: de suas dificuldades que podem ser, em grande medida, abordadas nos “erros”. Em outras palavras, os erros não levantam interrogação sobre a criança em sentido estrito, mas sobre a ineficácia do método e sobre a necessidade de aboli-los ou modificá-los. O autor toma direção inversa e propõe que os erros, expressões de singularidades, sejam tomados como o lugar da reflexão sobre os tropeços na aprendizagem, i.e., sobre o próprio processo de aprendizagem.

Segundo este autor, nas diversas teorias do campo da Educação (assim como no da Psicologia, da Psicopedagogia e mesmo da Fonoaudiologia) predominam tendências muito presas a pressupostos behavioristas e reflexológicos, entre elas, a de que o sucesso na aprendizagem decorre de *associações exitosas* e de que elas dependem do professor. Ou melhor, na tradição experimentalista, é o professor que deve intervir, através de estímulos, a fim de controlar o comportamento-aprendizagem. Neste cenário, *saber é poder*: o professor sabe, e pode, por isso, controlar o efeito do estímulo através de um método, diz o pesquisador. Entende-se, assim, o ponto de vista do autor de que a Educação (e campos mencionados acima) prende-se a discussões sobre método – o que justifica todo apelo à ortopedia que visa a suprir “o que faltou” na situação de aprendizagem para suprimir erros e levar as respostas exitosas (corretas/esperadas): o erro é sempre tido como sendo uma associação não exitosa que tanto pode ser revertida, com maior ou menor dificuldade, graças a uma nova programação cuidadosa dos estímulos, como pode ser evitada pelo exercício e o reforçamento. (LAJONQUIÈRE, 1992, p.14).

É exatamente esta a situação que podemos observar nas salas de aula: o professor atém-se à busca de estratégias para que os alunos desenvolvam as habilidades almejadas. Desse modo, como vimos, o pólo determinante nessa relação é a do estímulo que está do lado do professor (ou do terapeuta) e:

O conhecimento se qualifica como um conjunto de condutas estáveis, resultado de um jogo de inter-relações em E-R (estímulos e respostas), sobre os quais se pode intervir diretamente e à vontade. (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 15)

Neste enquadre, pontua Lajonquière, o insucesso na aprendizagem estaria estritamente relacionado a um estímulo ineficaz. Cabe assinalar, ainda, que não haveria entre o *estímulo x resposta* (E-R) qualquer brecha aberta para que algo pudesse aí se interpor como responsável pelas *vicissitudes* do processo. Vista por esse ângulo, portanto, não haveria nada entre E-R que respondesse pelas *marchas e contramarchas* da aprendizagem e é por esse motivo que o erro é assumido como um *signal negativo* que requer nova programação de estímulos – ele não interroga sobre a criança em sua relação com os materiais que lhe são apresentados. Lajonquière destaca três posturas teóricas que se desenvolvem a partir de linhas de veio comportamentalista, quais sejam:

- Aquelas que não supõem relação direta entre E-R;
- Aquelas que sugerem alguma intermediação controlada, como as *vertentes cognitivistas* que colocam memória, atenção, motivação, consciência como entidades “menos controláveis” ou, ainda, certas *leituras freudianas*, que apostam na capacidade adaptativa do Eu, que perturba a relação E-R.
- Aquela que se apóia no determinante maturacional do organismo.

Importa assinalar, nas diferenças entre uma e outra, que elas não são tão profundas uma vez que nenhuma delas retira controle do pólo da estimulação e essa coincidência é o motor da aproximação teórica entre elas. Assim, funções conscientes e/ou inconscientes tornam-se, ambas, “escravas obedientes e previsíveis”, que não afetam a posição de controle do professor como detentor do manejo da estimulação. Nesse ambiente, fomenta-se a linha

divisória entre *desenvolvimento* e *aprendizagem* que tem lugar na área da educação. Com relação a este fato, Lajonquière esclarece que quando há primazia do desenvolvimento, vemos as Psicologias do Desenvolvimento dividirem-se em *monádicas* - o sujeito suporta os elementos necessários à sua produção de conhecimento, cabendo ao outro apenas ativar esses mecanismos. Em propostas *diádicas*, a interação é fundamental: há distribuição de responsabilidades entre o sujeito-aprendiz e o outro - professor, como se diz, mas, é preciso lembrar, a resposta do primeiro depende do controle (do manejo) da experiência pelo segundo.

No entanto, a persistência de erros continua reclamando uma explicação, já que as situações escolares mostram que não é bem como sugere a proposta acima que as coisas se desenrolam. Como explicar, por exemplo, que entre dez alunos, dois não aprendem? Não seriam esses “dois alunos” suficientes para levantar um questionamento? Não seria esta diferença 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). Parece ser preciso supor que há leis que regem a relação criança-escrita que têm certa autonomia, que estão aquém/além do controle direto do professor.

Na tentativa de explicar o erro (o fracasso escolar) colocam-se argumentos, a meu ver, em grande medida inconsistentes: (1) uma vez que o organismo esteja em ordem (saudável do ponto de vista orgânico e cognitivo), o problema é de aprendizagem e (2) se o organismo está prejudicado, atribui-se a este fator a não superação dos erros. Nesse caso, lança-se mão da hipótese de que *funções cognitivas e/ou psicomotoras* estão abaladas e se aposta, então, em exercícios mecânicos como forma de fixação de formas corretas.

Acontece que, como constatamos no cotidiano escolar e como afirma Lajonquière, muitas vezes o erro persiste, esbarrando em qualquer estímulo, demonstrando ser algo que não se submete ao suposto controle direto de professores ou de terapeutas. O que fica nítido é o foco no caráter organicista dessa abordagem que “desconhece ao significante o poder de seus efeitos” (1992, p. 188). Nesse caso, entende-se que a falta de êxito ficaria alocada no “limite do organismo”, restando ao professor/terapeuta nada mais do que o recurso a “uma mecânica

ortopédica de reabilitação ou de uma estratégia consolativa ou mero ‘apoio psicológico’ ” (op. cit., 123).

Tendo em vista o que até aqui foi exposto e o que recolhemos da prática pedagógica, pode-se concluir, com os autores acima, que, quando há fracasso ou embaraços no processo de aprendizagem da escrita, o problema fica circunscrito a uma questão de método de ensino. Como sabemos, a Pedagogia concentra sua preocupação no questionamento a métodos, deixando de lado, por exemplo, a enigmática e intrigante questão relativa à relação criança-escrita. Não se pergunta, por exemplo: “o que é a escrita para a criança?” Questões dessa natureza poderiam resultar em melhor entendimento do que acontece com crianças que percorrem o ciclo fundamental sem chegarem a uma escrita legível. O encontro com o erro poderia mostrar que *há sujeito* por detrás desse erro. Seria produtivo, a meu ver, dar *estatuto de enigma* a ele. Só assim o professor poderia ser interrogado pela criança.

Lajonquière sugere que, para tomar distância dessa tendência organiscista/cognitivista, tão cristalizada no âmbito da Educação, seria interessante fazer uma aproximação à Psicanálise, ler os relatos de Freud sobre sua experiência com as histéricas. Neles, pode-se ver que um *corpo* não se reduz a um *organismo*, já que é *corpo falado que fala*. Este passo permitiria levantar suspeitas sobre a presença, nas práticas pedagógicas, da visada médica sobre o homem (como conjunção de mente/corpo). O que o autor sustenta é a importância de se levar em conta o papel da ordem simbólica sobre o organismo porque “nem a responsabilidade nem a determinação da lógica articulatória dos rodeios na aprendizagem repousam nas faltas ou presenças no real do organismo” (op.; cit.149).

A explicação para o sucesso (ou não) na aprendizagem vem de *outra cena*, que não o contexto educacional, e que não é, assim, passível de controle – as crianças parecem ser “substâncias caprichosas” (aproveitando, aqui, uma expressão do autor quando discutia outro assunto). Enfim, o sujeito da aprendizagem não se comporta como organismo adaptativo, maleável ou responsivo aos métodos, como indicam os fracassos e a heterogeneidade dos resultados escolares. A questão é que nessa via, corre-se outro risco, o de se entender essas “substâncias caprichosas” como responsáveis pelos fracassos – outra forma de se recobrir o enigma. A saída para esse estado de coisas, propõe o autor em foco, é supor que a sustentação

do *erro* seja fruto de um saber outro (inconsciente), que opera na situação de construção de conhecimento:

O erro ou a fratura no aprender se apresenta como sendo efeito não casual de uma articulação significativa entre o potencial intelectual afetado e a dramática subjetiva inconsciente ...
(Baraldi, 1986, *apud* Lajonquière 1992)

O saber *imaginário*, diz o autor, que aparece como “consciente”, se estrutura como conhecimento, mas ele não é independente do saber simbólico-inconsciente que tem relação com o desejo: “o saber vem do desejo”, acrescenta ele.

Lajonquière percorreu trabalhos do campo piagetiano e procurou dar relevo para sua leitura de que o erro tem, ali, papel estruturante na construção do conhecimento. Ele participa do que Piaget designou “equilibração majorante”, que corresponde a alterações estruturais promovidas por estados de desequilíbrio, motivados por situações externas que exigiriam reorganizações estruturais. Mas, acrescenta Lajonquière, fato de realidade é que *erros nem sempre são construtivos*: para algumas pessoas eles se tornam *sistemáticos* emperrando, assim, o processo ideal de adaptação/reorganização. Nesse segundo caso, algo da ordem de um saber inconsciente desmonta a regularidade que se supõe direcionar o sujeito. A questão é que propostas cognitivas não podem explicar o quê orienta o sujeito na direção dos erros sistemáticos, verdadeiramente sintomáticos. Lajonquière coloca a questão:

por quê persiste a deformação do observável, inerente à permanência de toda teoria errada conforme o conhecimento socialmente compartilhado implicado no problema?(...) por quê os erros construtivos, mais ou menos compartilhados por uma classe de sujeitos em virtude de seu nível de desenvolvimento, deixam de ser tais para transformar-se para fulano ou beltrano em erros sistemáticos? (1992, p. 104)

O pesquisador coloca em questão a “espontaneidade da estruturação majorante”, advogada por Piaget porque, como vimos, ela falha em explicar estes erros que insistem, que não chegam à adaptação esperada. Esses erros sistemáticos são obstáculos ao ideal da “reconstrução do conhecimento como condição de adaptação ... [como] processo inerente ao sujeito epistêmico” (op. cit. 104). Para Lajonquière a insistência do erro está ligada à *inibição do mecanismo inteligente*, no sentido freudiano dessa expressão. Em última instância, segundo ele, as *vicissitudes* do sujeito, com respeito ao acesso ao conhecimento, envolve um *saber inconsciente* que afeta e interfere nos mecanismos inteligentes: “o pensamento é o produto de um entrelaçamento sutil entre a inteligência e o desejo ou, sob outro ângulo, um composto entrelaçado de conhecimento e saber” (op. cit. 105) – o que impõe que se considere seu papel no desenvolvimento do sujeito.

Tais considerações interessam a um professor porque é preciso admitir que o erro não tem sido teorizado, mas visto como mero desvio adaptativo, como falha que deve ser reparada/corrigida para que o aprendiz prossiga e cumpra o ideal social. Como mostra a experiência, porém, não tem sido simples enfrentar o fracasso escolar, os problemas de crianças no processo de alfabetização. Como vimos, pode haver *resistência de um saber inconsciente* no processo de construção de conhecimento – esse é o ponto de Lajonquière, ponto esse, que reflete, por sua vez, a direção argumentativa de sua abordagem do erro.

1.2 O erro como motor da teorização: Interacionismo em Aquisição a Linguagem

Na importância que conferida ao erro, Lajonquière não está só. Na proposta de Cláudia de Lemos sobre aquisição da linguagem ele é, também, essencial – é “dado de eleição” (Figueira, 1996)⁷, ou seja, os erros são produções que participam da constituição da linguagem e da estruturação subjetiva. Embora sua pesquisa esteja voltada à aquisição de linguagem oral, ela joga luz sobre o que ocorre na emergência da escrita. Deve-se dizer, já de início, que esta proposta questiona a centralidade da idéia de aprendizagem, ou seja, de que a linguagem seja “objeto de conhecimento” (De LEMOS, 1982, 1986, 2006 e outros). Sendo assim, sob suspeição fica, também, a criança como sujeito epistêmico.

⁷ Figueira, R. A. (1996) “O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição de linguagem”.

Em “Aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original”, De Lemos (1982) aponta para as *encruzilhadas* da área. Na visão da autora, uma delas – a principal- estaria relacionada a uma inconsistência teórica que funda o campo, qual seja: deseja-se explicitar *a mudança* na fala da criança (questão ontogenética) a partir de uma descrição que se apóia em aparatos sincrônicos, instrumentos inadequados para atingir a meta almejada. Categorias gramaticais, que são objetos abstratos e indiferentes ao tempo, são projetados sobre ocorrências de fala – como, pergunta ela, apreender a mudança? Esses processos descritivos são, afirma a autora, incapazes de reconstruir a continuidade no processo de aquisição de linguagem.

Um outro feito, tão grave quanto esse, decorre dessa prática descritiva: procede-se a “uma higienização dos corpora” – ignora-se grande parte da produção de crianças. Lemos sustenta, no artigo em questão, que o empenho de pesquisadores em elaborar mini-gramáticas de crianças recobrem o fato de ser a “análise de vocábulos e estruturas (...) posterior ao seu uso” (op. cit.). Nesse ponto vemos já a autora dar importância ao erro: *há uso sem conhecimento*, como se vê, e esse fato deve ser considerado por estudiosos – acrescento, por professores também. Sem que se admita essa verdade, não se poderia refletir sobre o papel do erro no processo de estruturação da linguagem.

Entende-se que De Lemos aproxime-se da expressão de Guillaume, que chamou de *protoplasmas indiferenciados* as produções iniciais de crianças. De Lemos introduz, nessa época, um tema caro à sua teorização: o da *indiferenciação* categorial, ou seja, ela aponta para a inadequação de descrições que projetam categorias sintáticas, semânticas ou pragmáticas sobre as produções de crianças porque, como disse, *há uso sem conhecimento*. Processos dialógicos estariam na base desses usos:

- no *processo de especularidade* a criança incorpora parte do enunciado imediato do adulto ou há retorno de fragmentos de discursos anteriores.
- no *processo de complementaridade*, uma diferença em nível suprasegmental se faria notar (a criança, ao produzir o mesmo segmento, o faria com mudança de curva intonacional, por exemplo).

Podemos, nesse ponto, lembrar que esses processos são recorrentes na emergência das escritas infantis – a criança também escreve a partir de fragmentos retirados do texto-matriz e só depois é que se nota a ocorrência de recontextualizações (BORGES, 1995/2006). Com elas, aparecem os *erros* decorrentes, como mostra De Lemos (1982), de *relações entre esquemas*, como por exemplo:

Qui que isso chama?

Nesse enunciado, cruzam-se *dois procedimentos*, diz a autora: *Que é isso?* e *Como chama X?* Note-se, a esse respeito, que esses erros mostram uma autonomia apenas relativa da criança frente ao outro e à sua fala. Interessa sublinhar que os erros são assumidos como ocorrências que iluminam o processo de aquisição da linguagem. O reconhecimento de sua presença exigiu, como vimos, a elaboração teórica de novos instrumentos descritivos e explicativos: os processos dialógicos.

Procurei mostrar a fonte empírica e teórica da inclusão dos erros nas considerações de De Lemos. É preciso dizer, ainda, que esta proposta teorização passou por transformações importantes, mudanças profundas que foram introduzidas a partir de 1992: processos lingüísticos (operações metafórica e metonímica) e não processos dialógicos *stricto sensu* são chamados a explicar as mudanças na fala da criança. Os erros permanecem em perspectiva e não seria excessivo afirmar que eles sempre movimentaram a reflexão sobre a aquisição, a linguagem e sobre o sujeito no Interacionismo.

1.2.1 O Interacionismo no início da década de 1990

Com “Processos metafórico y metonímco como mecanismos de cambio”, De Lemos (1992) promove uma mudança profunda na proposta interacionista ao declarar filiação ao estruturalismo europeu (SAUSSURE, 1916; JAKOBSON, 1954, 1960) e anunciar que o reencontro com essa teorização veio pela mão da leitura que o psicanalista Jacques Lacan fez de autores desse movimento. Veremos que essas duas áreas participarão das mudanças que

ocorreram na proposta. Antes porém, convém passar pela fundação da Lingüística Científica para esclarecer sua relevância para o Interacionismo.

Essa guinada radical nos estudos da linguagem, designada como “o corte saussureano”, tem raízes no estabelecimento na distinção entre “matéria e “objeto” da Lingüística: no primeiro caso estão “todas as manifestações da linguagem humana” (não só a “bela língua”) como diz Saussure (1916, p. 13). Este seria o lado da fala (*la parole*) - a *face sensível da linguagem*. No segundo caso, está em causa um *ponto de vista*, o lado intelectível da linguagem. Em outras palavras, Saussure assume uma posição teórica que leva à enunciação do “objeto” da Lingüística. No caso de Saussure, trata-se de um ponto de vista que funda um “objeto integral e concreto” (SAUSSURE, 1916, p. 15). De um lado, “integral” opõe-se a “fragmentário” o que seignifica que o autor assume um ponto de vista contrário à estratificação da linguagem em componentes ou níveis. De outro lado, “integral” pode ser remetido a “universal” e, para isso, ele é idealizado como um funcionamento que erigido para sustentar as *leis perenes e universais* da linguagem (op. cit., p. 13).

Com efeito, a atribuição de um estatuto científico para a Lingüística estaria, segundo Saussure, condicionada à enunciação desse objeto integral/universal (e não parcial: fonético fonológico, morfosintático ou semântico-pragmático). Sabe-se que a questão da universalidade e da delimitação de um objeto próprio (*a ordem própria/interna da língua*) está na origem dos dois projetos de Lingüística Científica, a saber, no projeto estruturalista representado pela obra de Saussure e no projeto gerativista representado pela obra de Chomsky (1957 em diante). Essas duas incidências radicais no campo dos estudos da linguagem colocam a exigência de que a fala/discurso só poderia, desde a delimitação do campo d Lingüística, ser abordada a partir da ótica da Língua⁸, ou melhor, de uma articulação com operações lingüísticas universais.

A ausência de diálogo teórico entre a Lingüística da Língua e as abordagens da Fala não é sem conseqüências. Uma delas é a de que, nos estudos sobre a língua, a fala perde espessura e adquire o estatuto de exemplo (LIER-DeVITTO, 1994, 1995, 1999), que têm a função de confirmar/infirmar uma hipótese sobre propriedades da Língua. Com isso, apaga-se o falante e sua fala. Já, nos estudos sobre a fala, o falante é mencionado. A relação entre fala e

⁸ “Língua”, com ‘l’ maiúsculo, será utilizada neste trabalho para indicar a “língua” enquanto objeto teórico forjado e definido no interior da ciência lingüística, a partir de Saussure.

falante se realiza, porém, pelo viés da assunção de que a fala é expressão da intenção do falante num contexto específico. Aqui, perde-se de vista a Língua e, em seu lugar, são arregimentadas gramáticas de línguas particulares para descrever a fala, mas, paradoxalmente, sua heterogeneidade é ignorada: uma gramática não pode descrever o irregular que acontece na fala, embora o localize (ARANTES, 1994). “Irregular”, que, vale dizer, é a ocorrência que *escapa à intenção do falante*. Com efeito, a heterogeneidade e a assistemática que caracterizam a fala fazem duvidar do sucesso da intencionalidade suposta ao sujeito-falante e levam a pensar que uma instância outra opera em sua fala – *uma instância inconsciente relacionada ao funcionamento da língua e sua alteridade radical relativamente ao falante*.

Disso decorre que uma das questões teóricas importantes, que resulta da articulação de *la langue a la parole*, diga respeito à problematização do sujeito-falante. Reconhecer a *ordem própria da língua* leva à reconsideração da noção de sujeito epistêmico - este foi o caso do Interacionismo, que interroga o poder da percepção e da cognição na relação do sujeito com a linguagem. Sob uma ótica dessa natureza, a linguagem é reduzida a veículo expressivo/comunicativo de uma subjetividade em controle de si mesma. Não é isso que erros, falhas, esquecimentos (aspectos da fala) indiciam. Importa indicar que a Lingüística Científica expulsa o sujeito epistêmico/psicológico do coração da língua. Passo decisivo, mas, para que se possa sustentar teoricamente a articulação língua-fala e responder pela natureza da própria fala, é necessário *teorizar sobre o sujeito* tendo-se em conta as restrições que a língua impõe a essa reflexão. É nesse ambiente que o Interacionismo caminha na direção da Psicanálise.

Diante do exposto acima, podemos perguntar se seria possível realizar a articulação entre língua e fala/falante e, ainda, se tal articulação representaria uma solução para problemas teóricos e empíricos que têm sido postos de lado pelas pesquisas vigentes (LIER-DeVITTO, 2006). A resposta dada pelo Interacionismo foi positiva para ambas as questões – uma teorização rigorosa ganhou corpo no campo dos estudos sobre a aquisição da linguagem. A área de Aquisição da Linguagem é um campo em que a fala toma um caráter essencial. O Interacionismo, proposto por Cláudia Lemos (desde o final da década de 1970), opõe-se tanto às visões empiristas inspiradas na Psicologia, quanto ao inatismo de Chomsky. Filia-se, desde 1990, como indiquei acima, às reflexões da língua como objeto da Lingüística, desenvolvidas

por Milner (1978/87, 1989), que se inspira nas reflexões lacanianas sobre a ciência e o sujeito da ciência.

Desde 1992, De Lemos, propõe que a *aquisição da linguagem seja pensada como mudança de relação criança-língua* (um efeito da relação com o estruturalismo europeu). Note-se que Interacionismo adquire, nesse momento, um sentido particular, qual seja, o de *interação criança-língua/fala*. O outro é definido como “instância do funcionamento da língua” (De LEMOS, 1992), ou seja, “o que importa é sua fala e que nela a língua se movimenta” (LIER-DeVITTO, 1998). Não está em perspectiva, portanto, a interação sócio-cultural, mas dialógica, quer dizer: *interação lingüístico-discursiva*. Apesar de melhor definida e teoricamente verticalizada, o essencial não muda nessa nova versão da proposta. A interação sempre foi “diálogo” como vimos acima.

A diferença aparece, e muito, no aprofundamento teórico. Menos que criticar aportes que colocam ênfase no “sujeito epistêmico” (da percepção/cognição), afirma-se que *a criança é um corpo capturado pela linguagem* (língua/fala-discurso). Não se supõe a ela um saber prévio, nem uma condição perceptual ou cognitiva que governe seu acesso à linguagem. Toma-se, assim, *distância tanto do indivíduo da espécie (do inatismo) quanto do sujeito epistêmico/psicológico diante da linguagem como seu objeto*. Estamos, aqui, no segundo momento de transformação desta proposta interacionista: (1) “processos metafórico e metonímico” são os mecanismos lingüísticos das mudanças na fala e (2) a criança é um “corpo pulsional”, capturado pela linguagem. Como procurei mostrar no início da apresentação desta fundamentação teórica, o Interacionismo teve como ponto de partida o reconhecimento do retorno, nos enunciados da criança, de fragmentos da fala de seu interlocutor. Contudo, mais do que atestar empiricamente esse acontecimento, o Interacionismo sempre esteve comprometido com a necessidade da teoria e, por isso, *retirou conseqüências da impossibilidade de atribuir aos fragmentos, que se apresentam na fala da criança, o estatuto de instanciação de um conhecimento da língua*.

Trata-se de uma impossibilidade que tem como argumento empírico essencial a ocorrência de erros (De Lemos, 1982; Figueira, 1982, 1995 e outros) Os erros, além de indicarem tanto um distanciamento da criança em relação à fala do outro, quanto à própria fala: eles mostram a impossibilidade da criança de reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala de seu interlocutor adulto. Entenda-se, então, que o Interacionismo põe em xeque, ao

mesmo tempo, a percepção e o conhecimento sobre a língua e sustenta, com base nisso, que a criança *não* se apropria da linguagem, mas é *capturada* por ela. Desde esse ponto de vista, De Lemos sustenta que as mudanças na trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são *mudanças de posição* relativamente à (1) fala do outro, (2) à língua e em (3) relação à sua própria fala (De Lemos, 1998, 2002). Disso resultou o terceiro tempo da teorização em que *a mudança é definida como estrutural*, no sentido de que “não há superação de nenhuma das três posições”, apenas dominâncias:

- *a primeira posição* é caracterizada pela *dominância da fala do outro* (índices empíricos: incorporação de fragmentos),
- a segunda posição, pela *dominância do funcionamento da língua* (índices empíricos: presença de “erros” e do paralelismo) e,
- na terceira posição, pela *dominância da relação do sujeito com sua própria fala* (índices empíricos: reformulações-autocorreções). É na terceira posição que a criança, enquanto sujeito falante, se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala; entre uma “instância subjetiva que fala (...)” e uma “instância subjetiva que escuta” (De Lemos, 1998, 2002).

De Lemos implica o funcionamento da língua na explicação das mudanças de posição do sujeito na estrutura. Elas são *apreendidas como efeitos* dos processos metafóricos e metonímicos (JAKOBSON, 1960; De LEMOS 1992, 1997), que:

- *regem a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro* (na primeira posição),
- *regem as relações entre enunciados* (na segunda posição) e
- *regem as relações entre fala e escuta* (na terceira posição).

Ainda, três comentários finais (e essenciais) para este trabalho:

- (1) processos lingüísticos governam as mudanças de posição (e não a dilatação da consciência – processos metalingüísticos). Podemos apreender, assim, o alcance do termo *captura*.
- (2) cada um dos efeitos do funcionamento da língua, acima mencionados, implicam uma natureza particular de erro – questão que é central nesta dissertação⁹.
- (3) O Interacionismo pôde ultrapassar o domínio da Aquisição da Linguagem porque sua teorização sobre a relação sujeito-linguagem permitiu contemplar um espectro empírico mais amplo. Desse modo, a escrita (BORGES, 1995/2006; OLIVEIRA, 1995), BOSCO (2006), os monólogos da criança (LIER-DeVITTO, 1994/98)¹⁰, dizeres na esquizofrenia (NOVAES, 1995/96) e as falas sintomáticas.

1.3 A escrita inicial: “erro”?

Este trabalho está relacionado a uma convicção: a de que a Escola poderia também refletir sobre as mudanças e os impasses que ocorrem nas produções escritas dos alunos, mas, parece-me, não tem sido essa a sua meta principal. É verdade que professores inquietam-se com os resultados, com as dificuldades e fracassos de crianças em processo de alfabetização – eles não são insensíveis. É fato, também, que as tentativas de solução desse estado de coisas raramente inclui uma indagação genuína sobre *o enigma da relação criança-escrita* porque, como disse Lajonquière (op. cit.), a força do ideário adaptativo impera no âmbito escolar. Assim, tudo o que se almeja (e, também, cega) é modelar e corrigir. Acontece que, muitas vezes, ao menos no período inicial, as escritas são tão estranhas que o professor fica sem solo, ele não sabe o quê corrigir. Talvez por isso, as primeiras produções não cheguem a adquirir o estatuto de “escrita” e acabem afastadas do foco de interesse do professor como se esses textos estranhos não fossem inerentes ao processo de alfabetização. Por essa razão, parece-me, as escritas iniciais são anuladas (e não propriamente “higienizadas”).

⁹ Glória Carvalho (desde 1995) tem desenvolvido uma reflexão teórica bastante refinada sobre o erro. Também M.T. Lemos (2002) oferece uma interpretação importante.

¹⁰ Lier-DeVitto, a partir de 1998, coordena um projeto integrado (CNPq 522002/97-8), intitulado *Aquisição da linguagem e patologias da linguagem*, projeto pioneiro no Brasil, no sentido de abranger todos os quadros clínicos que implicam problemas na linguagem¹⁰. Vale ainda acrescentar a relação criança-escrita tem estado no foco das discussões mais atuais desta proposta – sejam aquelas motivadas pelos impasses da alfabetização, seja as que decorrem da sua presença na clínica (com adultos e crianças). Esta dissertação inclui-se neste espaço, assim como as de Pereira (2008), e Fongaro (a sair).

Como vimos, Cláudia de Lemos fala em *higienização de corpora* ao se referir à forma de relação do investigador com a fala da inicial da criança. Borges (1995/2006), que estudou a escrita inicial de crianças, a partir da proposta teórica daquela autora, afirma que sob aquilo que se apresenta como heterogêneo e fragmentado é possível apreender *operações lingüísticas* na relação da criança com o texto. Essa novidade, a inclusão de uma reflexão lingüística (e não psicológica) sobre o aprendiz e sobre a emergência da escrita, assenta o trabalho de Borges numa posição bastante singular no conjunto de estudos sobre a escrita. O processo de alfabetização é, assim, abordado a partir do *movimento da linguagem sobre ela mesma*, i.e., de efeitos de espelhamento. Segundo a autora, o quadro teórico do Interacionismo tornou possível “um novo olhar” para esse processo. Se Emilia Ferreira reconhece que há “sistematicidade” e a atribui à necessidade de submissão a critérios formais da escrita, para Borges, diferentemente, a explicação deve advir do diálogo – do diálogo criança-texto(s), que deixa “restos”. O *outro da criança*, no processo de alfabetização, diz a autora, é o *texto*, a própria escrita constituída. Os *restos indeterminados* (cuja fonte nem sempre pode ser definida) perturbam o texto da criança e o professor o relega a um segundo plano:

As suas formas gráficas, consideradas como *não categorizáveis, porque não são ainda fonetizadas*, não são reconhecidas como escrita, sendo em geral identificadas como desenho. A indeterminação categorial as exclui do plano das investigações. (BORGES, 2006, p.19). Como assinala a autora, a imprecisão do traço grafado, a impossibilidade de reconhecê-lo como forma fonetizada, anula sua relevância para o professor e mesmo para o investigador. Não foi essa a direção tomada por Borges e nem é a que assumirei nesta pesquisa: os primeiros traçados são escrita e seus movimentos estão submetidos a operações lingüísticas. Frente a essa afirmação, pergunto se seria plausível ou mesmo produtivo identificar as marcas estranhas no papel a “*um não-texto?*” Essa questão tem aqui a função de levantar a suspeita sobre a certeza amplamente estabilizada de que se um texto não pode ser lido, ele não é texto. Esse impedimento, acredito, não anula seu semblante de texto, nem apaga o fato de ser produto de um momento particular da relação criança-escrita.

As produções iniciais podem levar, de fato, a pensar em *erro*. O que é um “erro”? Trata-se de uma noção que só serve a um pensamento normativo sobre a linguagem. “Norma” é identificada a “acerto” e o que dela se desviar, a “erro”. Acontece, porém, que esse tipo de raciocínio é inaceitável quando se tem em mente que a “norma” poderia ser a meta para a

criança no início do processo – ela não poderia ser admitida como parâmetro para a criança. Como, então, dizer que ela *errou*? Aliás, quem assim rotula a escrita de crianças é o outro-já-escrevente/professor - ele, sim, um falante já submetido às leis da escrita constituída (e que, mesmo assim, desliza na escrita). Convém assinalar, nesse momento, que o “erro”, no Interacionismo, não tem esse caráter negativo: não é desvio da norma, mas um sinal positivo e representativo de momentos fundamentais da relação da criança com a linguagem. Entende-se porque produções estranhas sejam “dados de eleição no Interacionismo”. Reitero que, também, nesta dissertação.

Adotar uma perspectiva lingüística, que tenha no centro a relação criança-linguagem, envolve afastar, como diz Trigo (2003), explicações de caráter *organicista, cognitivista ou ambiental-social*. Esse foi o passo dado por De Lemos e Borges, em foco nesta discussão. Em nome da consistência teórica, a questão deve ser encarada do ponto de vista da *relação entre sujeito e linguagem*, como disse. A perspectiva lingüística adotada, como vimos, é aquela que *dá reconhecimento à ordem própria da língua* (SAUSSURE, 1916) e às suas *operações*. Por outro lado, quando se fala em relação sujeito-linguagem, é preciso considerar a singularidade dessa relação e que faz parte dela os tropeços da criança. Entende-se, assim, que De Lemos tenha sempre considerado tais tropeços como “materiais de superior aproveitamento nas análises” (TRIGO, 2003).

Esta abordagem, que dá relevo às *leis de referência interna* da linguagem, abole por necessidade lógica e empírica, o caráter desenvolvimentista que é francamente assumido nas demais propostas sobre aquisição da linguagem. Em se tratando de uma perspectiva estrutural, a aquisição não corresponde a um processo de *acréscimos graduais e sucessivos de palavras e subestruturas*. Ao contrário, mudanças são entrevistadas na mobilidade das (re)organizações estruturais de elementos já incorporados pela criança e é nesse espaço relacional que os ditos erros aparecem. Só assim é que se pode explicar que eles possam suceder acertos no processo de emergência da fala e/ou da escrita.

Figueira (1995, 2002, 2006 e outros), uma pesquisadora dedicada à reflexão sobre o erro, sustenta não ser adequado lançar mão da oposição “acerto/erro” para falar das produções infantis, uma vez que soa implausível tomar a fala do adulto como referencial. Falas de crianças são produções com características particulares. Figueira procurou introduzir a expressão *ocorrências divergentes*, mas, admite, essa expressão não se fixou. Ela sugere,

então, que se fique atento para o equívoco contido na utilização de “erro” quando falas de crianças são abordadas. Carvalho (1995, 2005, 2006 e outros) também discute a dicotomia *saber/não saber* atribuída ao erro. Ela põe em discussão a posição do investigador na abordagem da fala de crianças e diz que ele projeta, com frequência, seu conhecimento sobre essa fala. Desse modo, manipula o objeto investigado, sendo levado não suspeitar do que vê – encontra somente o que busca.

Carvalho parte de produções desviantes, que já haviam sido produzidas antes “de acordo com a norma”: crianças usam corretamente uma conjugação verbal, como *fiz*, e posteriormente passa a dizer, por exemplo, *fazi*. Esse acontecimento, diz ela, é bastante interessante, pois mostra que o uso vem antes da análise. Este tipo de ocorrência questiona, também, teorias que desconsideravam os erros ou os tomavam como sinal negativo porque significavam “falta de conhecimento”. Esta pesquisadora fala de um “acobertamento idealista”, que assume:

“[uma concepção] de sujeito detentor de um saber o qual, qualquer que seja sua natureza, é caracterizado por ser dado previamente Tocamos agora, num ponto nodal que é a noção de erro aprisionado a um sujeito que sabe (ou que deve saber) e que, no entanto, ‘falha’ ou se ‘desvia’ deste objetivo “. (CARVALHO, 1995, p. 1)

Com Bowerman (1982), surgem os chamados *erros reorganizacionais* que tiveram a importância de iluminar ocorrências em que se pôde apreender o movimento da língua. Por outro lado, assinala Carvalho, elas permitiram que se levantasse uma hipótese cognitivista porque os erros pareciam indicar a *presença de um saber*. Figueira (1982, 2004, 2006 e outros) explorou em profundidade esse tipo de erro. Há, entretanto erros enigmáticos que podem ser caracterizados como *equívoco* e que não podem ser explicados por vertentes cognitivistas. São esses erros que desafiam a *intenção organizadora* do sujeito “já que ocorre no ponto mesmo onde essa organização é impropriamente chamada de ‘falha’”. (op. cit. p.60). Os *equívocos* tornam uma estabilidade do discurso e a previsibilidade normativa ilusórias. Veremos que grande parte do material que disparou a reflexão que procuro desenvolver nesta dissertação se enquadra na categoria do “equívoco”. Assim, pareceu-me

importante o alerta de Carvalho: é preciso esforço contínuo para evitar o apagamento da interrogação que os erros podem levantar.

Lier-DeVitto pôde iluminar equívocos que surgem como efeitos de um jogo estrutural. Ela mostra ser difícil, frente a eles, sustentar a dicotomia saber/não saber. Tratam-se de *textos estranhos, mas coesos* – essa é a característica dos monólogos de berço. Essa contribuição da autora para o Interacionismo tem grande relevância para a abordagem de materiais de escrita, aqui propostos como problema. Não vou me deter na exploração teórica, realizada pela pesquisadora, embora ela tenha excelência e especial valor na discussão sobre a criança, mas chamar a atenção para as produções *paralelísticas*, decorrentes da prevalência de processos metafóricos que, nos monólogos, respondem pelo paralelismo *in praesentia* (eles operam *in absentia*, na língua constituída - SAUSSURE, 1916). Entende-se porque, ela fala em *movimentos metonimicamente metafórico* ou *pré-metafóricos*. Vejamos uma seqüência monológica clássica, recolhida por Weir (1962):

What color TV

What color horse

Then,

what color table

Then,

what color fire.

Lier-DeVitto, ao implicar o movimento da língua na interpretação dos monólogos, toma distância da interpretação oferecida por Weir, que vê, nessas ocorrências, uma criança “exercitando substituições numa estrutura” com a finalidade de *aprender sobre a linguagem* (esta seria a função maior dos monólogos para Weir). Lier-DeVitto nos diz, diferentemente, que nessas séries “aparentemente desconexas” de enunciados (e “aparentemente” porque a repetição estrutural garante coesão textual), uma seqüência ou elemento é fixado (*what color*) e outros díspares (como *tv, horse, table, fire*) entram em substituição – são enunciados do outro que irrompem na voz da criança (expressão clara do processo de captura, diz a autora) e que são submetidos a um diálogo com o Outro (a Língua). Estamos, portanto, distantes do sujeito epistêmico e bem próximos do sujeito de inconsciente - a criança fala o que o outro

disse. Lier-DeVitto sustenta que a estranheza dessas produções é efeito do *movimento da língua em sua fala* e afirma que sua não- inteligibilidade mostra *uma criança que não tem escuta para o que diz* (característica da segunda posição proposta por De Lemos).

1.4 A hipótese do sujeito do inconsciente: uma crítica radical à força da percepção e da representação nos estudos sobre a linguagem

Procurei assinalar, no item acima, que autores do Interacionismo¹¹, além de De Lemos, teorizaram sobre o erro (em especial Rosa Figueira e Glória Carvalho), acentuando seu papel constitutivo, o que os obriga a um afastamento da noção de sujeito epistêmico e a uma aproximação da hipótese do inconsciente, introduzida por Freud. Cabe, neste momento, portanto, voltar o olhar para como essa novidade é aparece nos trabalhos dos pesquisadores, ligados ao Interacionismo, que abriram espaço para essa discussão.

Apoiadas em argumentos empíricos (incorporação de fragmentos e no valor dos erros, principalmente), Cláudia de Lemos e pesquisadoras ligadas à sua proposta, questionaram a idéia de que a criança tem capacidades cognitivas suficientes para analisar a linguagem – no foco da crítica estavam o sujeito psicológico e a idéia de que a linguagem seja “objeto de conhecimento” (DE LEMOS, 1986, 1997, 2006 e outros). A Psicanálise oferece argumentos teóricos fortes o suficiente para dar suporte aos achados empíricos: *o poder da percepção* e a idéia de *representação cognitiva* serão discutidas Andrade (2003); por Borges (1995/2006) e Bosco (2006) respectivamente¹².

1.4.1 Sobre ouvir e escutar : o problema da percepção.

Andrade (2003), já mencionada na Introdução, retoma Freud, no livro *A Interpretação dos Sonhos*, no capítulo 7, em que ele, a partir do modelo do arco-reflexo, que representa a relação adaptativa estímulo-resposta, fará um deslocamento profunda na relação percepção-

¹¹ Maria Fausta Pereira de Castro está aí incluída. Ela aborda “erros lógicos”, ou melhor, de argumentação que têm interesse inquestionável. Contudo, os materiais aqui analisados estão distantes dessa questão e, por isso, seu trabalho não foi detalhado nesta dissertação.

¹² Arantes (2001), Fonseca (2002), Faria (2003), Lier-DeVitto (2004 e outros) voltaram-se para a Psicanálise. Contudo, a discussão que encaminham nesses trabalhos está mais dirigida para as patologias e clínica da linguagem. Não serão, portanto, privilegiadas nesta dissertação – embora importantes para a visualização do modo de aproximação à Psicanálise.

consciência. Andrade é motivada pela fala de crianças que, como disse De Lemos, “se estabilizam numa condição que não se caracteriza por uma aparente coincidência com a fala do adulto ou da comunidade” (2202). Essa colocação é perfeitamente condizente com o que tenho observado em minha experiência com crianças e processo de alfabetização, sem que se possa, a rigor, afirmar que elas sejam escritas sintomáticas.

Vejamos um segmento de diálogo, anotado pela autora:

T.(terapeuta) e P. (paciente) fazendo comida para os bichos.

T: Todo mundo vai comê peixe?

P: Vai cumê.

T: Ninguém come **carne de vaca**, não?

P: Come. **us sanchugan** (SI)///

Já comeu, ó.

T: Já comeu?

P: Ele vai dumi aqui, ó ///

Acentô ////

Fiquemos com o episódio acima para entendermos porque Andrade aproxima-se de Freud para criticar a transparência do mundo (e da linguagem) para um aparato perceptual. Note-se a estranheza da composição “sushigan” – uma palavra que não existe em português (embora ela seja formada por unidades do português). Como se pode notar, *a segmentação de uma língua não é previsível e “certeira”*, como supõem os discursos organicista e cognitivista, que são, enfim, complementares no que diz respeito ao par percepção-cognição. Com base em sua clínica e frente a dados como esse, Andrade opõe-se às abordagens vigentes no campo da Fonoaudiologia, que não suspeitam desse tipo raciocínio. Para que se compreenda o deslocamento realizado pela pesquisadora, é preciso estar avisado para o fato de que o discurso que subjaz ao seu posicionamento é o psicanalítico, ou melhor, no lugar do corpo-organismo, está o *corpo pulsional* - corpo falado, significado e significante (VASCONCELOS, 1999).

Neste segundo caso, a percepção é vista como atravessada/contaminada pela

linguagem (pelo discurso do outro/Outro). Sendo assim, não há apreensão direta e imediata da realidade. O que fica claro na discussão da pesquisadora é, como seria de se esperar, que a idéia de *representação*, conforme derivada do discurso organicista/cognitivista, é posta em xeque. No espaço da Medicina e da Psicologia, áreas com as quais a autora também dialoga, a representação seria decorrente, como já assinalado acima, da *apreensão da realidade* – da percepção que promove recorte no mundo para posterior estocagem de esquemas e imagens na memória¹³. Trata-se, no caso, de uma memória, caracterizada por sua fidelidade à realidade, que é admitida como invariável e passível de ser representada novamente pela linguagem.

Em Freud não há memória representativa, assegura a Andrade, já que ela é formada por *traços mnêmicos* (fragmentos/pedaços de cenas vividas pelo sujeito), que se *inscrevem no aparelho psíquico* e se *associam com outros traços* já presentes (ou que lá serão inscritos). Desta forma, o *aparelho de memória* é constituído pelas *relações entre traços*. Importa dizer que a *noção de traço mnêmico nega a eficácia da percepção*. Andrade sublinha, ainda, que a própria percepção será afetada pelo mecanismo da memória uma vez que ela é dependente dos efeitos desse “feixe de relações”. Note-se que, sendo assim, os traços não podem ser assumidos como estáveis e invariantes porque estão submetidos ao movimento das relações que produzem novas associações. A autora mostra que Freud afasta-se da idéia que:

há uma universalidade da “*máquina*” sensorial humana no que diz respeito à sua capacidade de apreensão das excitações que sobre ela incidem. Essa universalidade (bem como a idéia de adaptação), pressuposta no esquema biológico ... é anulada a partir do momento em que um filtro é implicado ... no processo perceptual (op. cit., 93).

Em que pese o fato de que a percepção não é direta, nem as representações são estáveis, Andrade chama a atenção para o fato de que *não é tudo* e nem é *qualquer coisa* que passará para o sistema sensorial: *há filtro*. Os traços mnêmicos dessas vivências (“vestígios

¹³ A problemática da representação será abordada com maior detalhe quando estiver tratando da reflexão de Borges.

ativos”, diz KAUFMAN *apud* ANDRADE, 2003) é que são submetidos à função da memória. Em Freud (1900), *há determinação psíquica sobre a percepção* - o aparelho perceptual não é neutro. Por esse motivo, esses *vestígios* do vivido são inconscientes: eles são aquilo da realidade que afetou o sujeito e, nesse sentido, “não há escolha para o sujeito” (LEMOS, M.T.G. de, 2002).

Vemos que percepção e representação formam um sistema em Freud (estão relacionadas e se afetam continuamente) e que representação, como assinalai acima e pretendo discutir abaixo, é dinâmica e inconsciente. Em se tratando de linguagem, o estranho e inesperado se manifesta sob a forma do que Lacan chamou de *alíngua* (*lalangue*) – produções caracterizadas pela manifestação da *não-unicidade da língua*, manifestações imprevisíveis que perturbam a ordem da comunicação (LIER-DeVITTO & FONSECA, 2008; TESSER, 2008). Nessas manifestações estranhas e imprevisíveis, os elementos que a compõem valem por *significantes* e não por unidades ou categorias gramaticais¹⁴: neles a positividade não tem espaço. Segundo Lemos (2002), esta falta de unidade, esse *não-todo* da língua, é expressão de uma “*amarração fundamental entre desejo e língua, sujeito e significante*” (op. cit., 2002, p. 55). Vemos ecoar, aqui também, o que Lajonquière (1992) indicou a respeito do erro: há *desejo inconsciente*, ele interfere na percepção e se faz notar nas combinações inesperadas.

Como assinalou Andrade (2003), o sujeito irrompe nas cadeias significantes, demonstrando a *posição da qual escuta* os enunciados da outro. O que ela mostra é que, no campo do humano, percepção é *escuta*, o que é diferente de identificar percepção a audição. Temos, frente ao exposto até aqui, que erros e composições enigmáticas são expressão do impacto do *desejo inconsciente* (motor da função da memória) no “aparelho perceptual” humano. Nesse enquadre, o inesperado traz a marca de uma singularidade, do caminho único em diz da imbricação de cada sujeito numa estrutura (Lemos, M.T.G. de, 2002). Parece-me, de fato, ser este um caminho teórico bastante sólido a seguir por alguém, como eu, que foi afetada pelas escritas de crianças em processo de alfabetização, ou melhor, essa teorização permite desnaturalizar o erro porque oferece uma explicação para sua ocorrência. No item abaixo, darei alguns passos com Borges (1995/2006) na discussão sobre o *problema da*

¹⁴ Ver também, a esse respeito, (Lier-DeVitto, 2008).

representação.

1.4.2 A representação inconsciente

Borges diz ter sido a partir da reflexão de Cláudia de Lemos que as produções imprevisíveis, singulares e interrogantes foram abordadas por ela. Borges admite, igualmente, que a questão da *alienação* estava posta na proposta da autora – ela estava implicada, embora não enunciada na noção de especularidade. Foi Lemos (1994/2002) que o fez: ela mostra que a especularidade diz da *alienação do sujeito ao enunciado do outro*. Depois, assinala Borges, Lier-DeVitto mostrará que, nos monólogos de berço, a alienação vai mais longe: *a criança, nos monólogos, está alienada à Língua* (como vemos acontecer nos segmentos acima). Nesse sentido é que De Lemos dirá que a criança, na segunda posição “*é falada pela língua*” (De LEMOS, 1998, 2002).

Borges estuda, também, a *Interpretação dos sonhos* de Freud (1900) e aponta para o *efeito de distorção* produzido pelos mecanismos de condensação e deslocamento no trabalho¹⁵. Interessa nesse ponto enfatizar que “distorções” (ou erros) são efeitos possíveis do funcionamento psíquico e, por isso, podem ser explicada por esse funcionamento (ponto que nos interessa nesta dissertação). Afinal, é esse efeito de erro que levanta questão sobre a representação cognitiva. Borges traz à luz o fato de que Freud subverte a noção de *representação* ao introduzir a de inconsciente. A pesquisadora abordará essa subversão a partir da alfabetização, quer dizer, da emergência da escrita e toma Emília Ferreiro, uma pesquisadora piagetiana, como alvo de sua crítica às vertentes cognitivistas. Ela questiona, em particular, o fato da reconstrução da escrita, pela criança ficar, em aporte cognitivista, circunscrita às correspondências grafo-fonológicas “em detrimento da estruturação dos aspectos gráficos, estruturais, morfológicos, sintáticos e semânticos da linguagem escrita” (Borges, 1995/2006). De forma bem sintética, a autora abandona o sentido de *representação* presente na Educação e se inspira em Milner, que define representação como *simulacros, semblantes imaginários e simbólicos, construídos pelos discursos* (MILNER, 1989). A partir

¹⁵ Como já discutido, depois de 1992, as *leis gerais* da linguagem (processos metafóricos e metonímicos) são chamadas a responder pela aquisição e pela estruturação subjetiva. Lacan relacionou *condensação/deslocamento* (de Freud, 1900) a *metáfora/metonímia*.

dessa definição, ela sustenta que a criança deveria ser *imersa em textos*, transitar pelo *discurso do outro/Outro* para que “simulacros e semblantes” sejam instituídos. *Essas representações imaginárias não podem ser entendidas como sendo frutos de objetivação, mas de subjetivação*, afirma Borges, alinhada à Psicanálise. A imersão em textos permitiria à criança uma relação com a escrita constituída. Ela deve passar necessariamente, diz a pesquisadora, pelo outro, pelo *texto como seu outro* para que *pela via do espelho* tenha *acesso a significantes* da escrita.

Borges, afetada pela Psicanálise, implementa a proposta de De Lemos ao se aproximar das produções escritas de crianças. Pressupostos do estruturalismo europeu, interpretados por Lacan, são mobilizados. As noções de *significante*, *metáfora* e *metonímia* são convocados para esclarecer as *produções escritas iniciais, tão insólitas*. Desses textos decorre do trabalho dos eixos metafórico e metonímico – explicação desejada e que não pode ser oferecida pela noção de representação-cópia. Com Freud, memória, percepção, representação, mudam de sentido.

CAPITULO II: A ENTRADA NA ESCRITA

Neste capítulo, abordo questões teóricas referentes à entrada da criança na escrita. Duas pesquisadoras, cujos trabalhos foram fundamentais à realizações desta dissertação, estarão em foco. Refiro-me a Sônia Borges (1995/2006) e Zelma Bosco (2006). A eleição dessas autoras está relacionada ao deslocamento original da reflexão sobre ao assunto e ao tratamento cuidadoso dos materiais escritos de crianças, que puderam realizar e oferecer. É preciso dizer, ainda, que delas me aproximei pelo fato dessas pesquisadoras estarem ligadas ao Interacionismo, desenvolvido por De Lemos, que está no pano de fundo desta dissertação. Pude ver, nos trabalhos de Borges e Bosco, que esta vertente teórica tem muito a contribuir para o entendimento da relação criança-escrita e do processo alfabetização. Trata-se, como se verá, de um ponto de vista que toma distância dos estudos tradicionais na área da Educação que, via de regra, decorrem da Psicologia Comportamentalista ou da Psicologia do Desenvolvimento. Numa vertente ou em outra, a linguagem é reduzida a comportamento modelável ou, então, a uma função cognitiva. O Interacionismo, diferentemente, é uma proposta lingüística que reconhece a ordem própria da língua. A escrita (sua emergência e transformações), como acontecimento lingüístico deve sustentar-se em uma explicação que envolva operações lingüísticas. Temos, portanto, um olhar inédita que pode instigar o campo da Educação a repensar o tema da alfabetização sob a ótica da relação criança-língua-fala.

2.1 Sob o impacto das escritas iniciais: a fonte de uma teorização inusitada

O privilégio que dou a estas autoras, porém, está mais fortemente relacionado à convergência entre o que elas mostraram e discutiram com as produções textuais que me interrogam. Seus dados e questões têm muito em comum com os aqueles que abordarei. Começemos por Borges (1995/2006), cujo trabalho sobre a escrita inicial de crianças foi o primeiro no Interacionismo. Ela nos diz que:

O caráter singular da produção textual das crianças, *páginas inteiras eram cobertas de letras que se dispunham de maneira extremamente curiosa*. Encadeavam-se em combinatórias que obedeciam a algum critério misterioso, pelo menos naquele momento, de regularidade. Era possível notar um *movimento contínuo de composição e decomposição dessas combinatórias*, que imprimia sistematicidade a esta escrita. Mas, *as letras, ainda que encadeadas, não formavam texto, nem mesmo palavras da língua portuguesa*, de onde vinha esta estranha sistematicidade? Como interpretá-la? Que critérios - e seriam critérios? - as crianças teriam adotado para dispor assim as letras no papel? (BORGES, 1995, p. 01) (ênfases minhas).

Borges realizou um trabalho de dois anos numa Escola Pública, junto a crianças em fase de alfabetização. Ela, partindo do pressuposto de que o texto é a “unidade básica de manifestação de linguagem”, o toma como unidade de análise. Sua suposição foi a de que o efeito da leitura e da redação de textos, além da convivência com textos diversos, afetariam positivamente o processo de alfabetização. Ou seja, a aposta foi a de que a esperada relação entre fonemas e grafemas surgisse de um “encontro natural” (sem treinamento/ensino) da criança com diversos materiais escrito. Como se pode ver, Borges questiona o “ensino formal” da grafofonia. Ela definiu seu trabalho como “um experimento” voltado para a apreensão dos processos envolvidos na aquisição da escrita inicial.

A pesquisadora propôs uma imersão de crianças em textos variados, como já mencionado nesta dissertação, que eram lidos pela professora, ouvidos e discutidos por grupos de crianças e, depois, escritos/elaborados pelos alunos, sem que qualquer intervenção do adulto ocorresse. As trinta crianças, envolvidas na pesquisa, estavam com idades entre sete e nove anos. O grupo era bastante heterogêneo: algumas das crianças já eram alfabetizadas; outras, somente rabiscavam e outras, ainda, desenhavam. A autora esclarece que nenhuma diretriz foi dada quanto à forma das palavras ou da estrutura do texto. Borges informa que ter sido grande o interesse despertado, nessas crianças, pela leitura (comprovado pelos registros da biblioteca quanto ao empréstimo de livros).

Foi este o seu projeto inicial da pesquisa, até o momento do contato com a proposta de Cláudia Lemos. A partir daí, houve uma guinada: seu interesse passou a incluir a investigação do *mistério da escrita inicial, de sua fragmentação e heterogeneidade*. Foi, então, que ela pôde apontar para o fato de que, sob a *heterogeneidade e a fragmentação* da escrita das crianças, estava em operação o funcionamento lingüístico. Veremos que essa descoberta da

pesquisadora esclarecerá as produções dos sujeitos desta dissertação que, como já foi dito, não são consideradas como escrita - elas são ignoradas, anuladas e, por isso, assumidas como “pouco interessantes”, seja para a Escola, seja para a pesquisa. Talvez se possa dizer que uma das razões para essa desatenção com as escritas iniciais decorra da sólida adesão à tradição normativa, da influência da gramática no imaginário de pesquisadores e professores que têm *aversão pelo erro*. Por isso é que ele é sempre descartado. Sob esse ponto de vista, ele é relegado a um *fora da língua*.

Borges, a partir de De Lemos (1995), indica que, numa concepção como a acima indicada e que vingou na Educação, ao aprendiz cabe a *apropriação das normas da escrita*, i.e., analisar/categorizar e assimilar/internalizar suas regras. Vê-se que o aluno é entendido como *centro do processo de ensino/aprendizagem*. Sendo esse o caso, torna-se preciso definir qual é o *papel do outro no processo*, mesmo no caso de autores como Vygotsky, que se propôs a desenvolver uma proposta de cunho social. Acontece que o outro, não tem em sua obra, função estruturante do processo de aquisição de linguagem (fala ou escrita), como assinalou Lier-DeVitto (1998) porque não se chega a saber como a fala adulto afeta a da criança (e vice-versa). Fica-se, portanto, com uma hipótese que não é demonstrada. Diferentemente disso, na teorização de De Lemos, o *outro* é decisivo na explicação das ocorrências da escrita/fala iniciais: *seu enunciado é determinante para a criança - ele tem efeito de interpretação*.

Para que se apreenda melhor o que afirmo acima, recorremos ao papel dos *processos dialógicos*, mais particularmente, da *especularidade* e da *complementaridade*. Eles foram enunciados nos primeiros tempos do Interacionismo (De LEMOS, 1991) e assumidos como uma “metalinguagem alternativa” (op. cit.,1982), como força estruturante do diálogo e com função descritivo/explicativa do processo de aquisição. Recorreremos, também, às noções de *significante* e ao processos *metafórico* e *metonímico*, que, no segundo tempo dessa proposta teórica (De Lemos, 1992), são chamados a explicar as mudanças na fala da criança – aparece, então, a língua como Outro da criança. Com a finalidade de iluminar essas noções, apresento um diálogo trabalhado por De Lemos. Começamos pela especularidade:

Adulto: Que dê a Gisela?

Criança: Num é

Adulto: Foi **embora?**

Criança: **Bóa**

Adulto: E a tia Keiko?

Criança: Na **Bóa**

Adulto: E a Carla?

Criança: Iáíá **bóa**

(*apud* De LEMOS, 1982)

Note-se que a criança incorpora parte dos enunciados imediatos ou anteriores do adulto. Desse ponto de vista, torna-se possível explicar a fala fragmentária da criança – uma característica também das escritas iniciais. Vejamos, por exemplo, o que Borges nos mostra quando procura iluminar a *dependência da escrita do diálogo com o Outro*, que dizer, segundo a autora, de *discursos e textos, de histórias de gato e rato, que circulam na sala de aula*. Vejamos:

O ceu pegou fogo

O bode fugiu rato

O rato fugiu galo

A mata vai pega fogo

Palloma

(*apud* BORGES, 2006)

Borges, ao se deparar com escritas como a acima apresentada, dá crédito a Lier-DeVitto (1998) por ter mostrado que o outro da criança não é o outro-presença-empírica, mas o falante, um sujeito já capturado em redes significantes que remetem a esferas de sentido. Trata-se de um outro, portanto, que é “instância da lingüístico-discursiva” (DE LEMOS, 1992). Na ausência do outro-falante, mostra Lier-DeVitto, o diálogo da criança é com o *Outro* nos monólogos. Vejamos, abaixo uma dessas composições *supostamente solitárias*:

Num fala **nu meu nome**

Num fala **nu teu nome**

Num fala **midanoni**

Num fala **mianomi**

Num fa'a **midanomi**

Num fala **nu nomi**

(*apud* LIER-DeVITTO, 1998)

Borges acompanha Lier-DeVitto na crítica a teorias interacionistas de cunho psicológico, que vêem nesses monólogos um processo de *auto-regulação* entendido como índice do princípio do controle consciente que a criança exerceria sobre a linguagem. Nesses “momentos solitários”, distantes do outro e da pressão comunicativa, a criança realizaria exercícios conscientes de substituição numa estrutura para, com isso, apreender/aprender regras gramaticais, acreditam pesquisadores da Aquisição da Linguagem. Lier-DeVitto recusa tal explicação que, segundo ela, nada pode esclarecer sobre a dissolução das palavras, sobre a fuga do texto e sobre a deriva do sentido – ela não explica, portanto, o descontrole da criança sobre a linguagem (Vygostsky e Piaget reconhecem que a *fala egocêntrica* é ilegível). Borges, aproxima, outra vez, uma ocorrência de escrita de criança daquela destacada por Lier-DeVitto:

e a vovó falou para canila

é a canila falou para vovó

é a vovó **viu a** mamãe

é a mamãe falou para vovó

é a vovó falou para a mamãe

é a mamãe falou para papai

é o papai falou para canila.

(*apud* BORGES, 2006)

Com base nessas ocorrências similares de fala e de escrita de crianças (no caso o paralelismo estrutural), ocorrências em que uma parte do enunciado se estabiliza e variações

inesperadas acontecem em seu entorno. Essa mobilidade incessante, mas contida pela estrutura, afeta o sentido e põe em dúvida a posição do falante do sujeito psicológico. A criança não aparece, tampouco, como um “pequeno lingüista” que, para ascender à linguagem deve apreender suas regras. Ao contrário, afirmam elas: o sujeito que se mostra, tanto no diálogo com o outro, quanto nas seqüências paralelísticas em que o diálogo é com o Outro, é um sujeito *alienado* à fala de seu interlocutor e ao Outro. Ficamos frente a uma criança que não pode conter o jogo estrutural que movimenta suas produções. De fato, como assinala Borges, *não* se observa, nos enunciados acima, que haja intenção - nessas produções há fragmentos de enunciados.

Como é sabido, a Educação tem laços declarados e bastante estreitos com a Psicologia do Desenvolvimento¹⁶. Ali se propõe uma noção de criança como agente na construção de conhecimento. Nesse ambiente teórico, o que resta ao outro-professor é colocar a criança em situações propícias, i.e., que possam favorecer/facilitar sua tarefa de apropriação de conhecimentos sobre a escrita. Não deixa de ser, contudo, paradoxal que certas produções, as que nos interrogam nesta dissertação, sejam ignoradas, *desconsideradas como escrita*. A posição assumida, neste trabalho, é a de que elas fazem parte do processo de entrada da criança na escrita, embora sejam sistematicamente “higienizadas”. Foi somente a partir dos trabalhos de Cláudia Lemos, diz Borges, que o *outro* ganhou *função estruturante* e que um olhar pôde ser dirigido às produções estranhas e singulares de crianças.

Ao introduzir esses comentários sobre o outro, devemos perguntar sobre a *imitação* que, por definição, aponta para uma relação que implica dois (o imitado e o imitador). Ela é um dos pilares da Psicologia Comportamentalista e tem também lugar de destaque na do Desenvolvimento. Em que pesem as interpretações diferentes do fenômeno da imitação, ele sempre envolve um outro. Somos levados, então, a diferenciar *especcularidade* e *imitação*. No caso da imitação, está sempre em causa *imitação de comportamento*, o que obriga a admitir *a visibilidade do outro* e *a possibilidade da criança segmentar/eleger ou reconhecer*, no fluxo dos comportamentos desse outro, aquele comportamento que é relevante, num dado momento ou circunstância, para ser imitado. Certamente a fala, entendida como comportamento, está aí incluída. Como sabemos, ela é “comportamento verbal” - aliás, título do livro de Skinner (1957/1978). Se no Comportamentalismo dizemos que o *outro é estimulador/reforçador de*

¹⁶ Parece-me que a relação é mais próxima com o método comportamentalista, que atribui um lugar ao professor, qual seja, de estimulador/reforçador de comportamentos adaptados.

respostas da criança, devemos acrescentar que é ele que controla o processo adaptativo da criança. Na Psicologia do Desenvolvimento, o *outro é modelo* para a criança – um acervo de comportamento adaptados, que ela deve assimilar/acomodar (Piaget) ou imitar/internalizar (Vygotsky) .

Quando fazemos menção à *especularidade*, é a *noção de espelho* que vem à tona, como antes mencionado. Assim, o *outro é espelho* e não modelo: ele reflete a fala/escrita da criança (com diferença). Podemos entender, portanto, que a interpretação das falas iniciais corresponda, no Interacionismo, à *inserção do fragmento da criança numa cadeia (enunciado do outro)*, onde esse fragmento ganha posição estrutural e pode ganhar sentido. Mais importante, nessa diferenciação entre especularidade e imitação, é que a primeira envolve, como vimos nos exemplos paralelísticos acima, o *Outro - a Língua como terceiro*¹⁷. Essa afirmação vale, também, para os primeiros momentos da relação criança-linguagem (fala ou escrita). Vejamos como tanto os enunciados da mãe como da criança estão *alienados* ao *Outro*, de forma que a fala da criança não pode ser tomada isoladamente.

Cr.: ivanta (choramingando)

M.: levanta do sofá?

Cr.: livanta do sofá

M.: e o que é que eu vou fazer?

O que é que eu vou fazer?

Cr.: ai!

M.: O que é que eu vou fazer?

Fala pra mim o que é que eu vou fazer, que eu levanto.

Fala pra mim o que é que é pra fazer.

Cr.: é pra fazê levanta

M : é pra fazê levanta? F. 1:9:28

(*apud* De LEMOS, 2002)

¹⁷ Sobre isso, ver Lier-DeVitto & Carvalho (2008).

Vemos que mesmo nos enunciados final da criança, em que há uma articulação inusitada de significantes, tanto “é prá fazer” vem da fala da mãe, quanto “levanta” circulou entre as falas iniciais deste diálogo. Borges, frente a isso, diz que, com Lemos que:

o processo dialógico tem como efeito a *possibilidade da criança se escutar na fala da mãe*, porque os significados dessa fala colocam em novas relações os significantes de que a criança já dispõe. (BORGES, 1995, p. 38).

Nessa direção, afastamo-nos da Psicologia e nos aproximamos da Psicanálise porque, a *especularidade* supõe *alienação*, que, por definição, implica um sujeito fora do controle do que diz (ele diz o que o outro disse). É isso que a *especularidade* mostra: que a criança “só se vê através do outro” (LEMOS, M.T., 2002, p.39) e, eu diria, do Outro (LIER-DeVITTO & CARVALHO, 2008)¹⁸. Segundo Borges, esse processo de espelhamento descarta a possibilidade de se compreender a relação criança-linguagem como uma interação cuja finalidade é a comunicação porque há sempre o Outro entre a criança e seu interlocutor imediato. Introduzir o Outro obriga a recorrer às *leis de composição interna da linguagem*, aos processos *metafórico* e *metonímico*, para abordar o início do processo de alfabetização.

Não é demais lembrar que esses termos foram redimensionados por Lacan, que os relacionou aos de *condensação* e *deslocamento*, introduzidos, por Freud (1900), na *Interpretação dos Sonhos*¹⁹.

Saussure (1916/1993) está na base dessa discussão. Foi ele que criou o “objeto integral” da Lingüística e o definiu como um funcionamento – *la langue* -, que compreende as operações *sintagmática* (relações em presença) e *associativa* (relações em ausência, ou de substituição). A idéia de um objeto, em que a idéia de relação é decisiva, exige afirmar que as unidades lingüísticas são negativas porque só adquirem *valor* na relação com outros elementos do sistema: se na língua só há diferenças (não há positivities), as unidades lingüísticas só podem ser *efeitos das relações* (De LEMOS, LIER-DeVITTO, ANDRADE & SILVEIRA, 2004). Borges indica que, na Escola, há uma tendência à

¹⁸ Nesse artigo recente, as pesquisadoras abordam a questão do “espelho” como sendo o Outro/Língua e introduzem a problemática da identificação, que não será tratada nesta dissertação, mas que é de importância fundamental para a compreensão da natureza e da função do “diálogo” no Interacionismo.

¹⁹ Lacan parte do pressuposto de que na *condensação* há “superposição de significantes” (como numa metáfora), ao passo que, com relação ao *deslocamento*, ocorre “substituição do significante com base na contigüidade” (semelhante ao fenômeno da metonímia).

substancialização/positivação do sujeito e da linguagem e que, para que se venha tomar outra posição, é preciso levar em consideração a Língua, como fez Lacan na Psicanálise, por exemplo.

A primeira consequência dessa mudança é a de que não se pode *trabalhar a partir de unidades isoladas*. Essa colocação põe em xeque a idéia de *representação*, no sentido psicológico do termo e, diga-se, noção que não é nada insignificante porque nela se apóia o edifício sobre o qual se têm erigido os métodos de alfabetização que afirmam idéia de que *a forma gráfica é representação da forma fonética*.

2.1 - Representação e aprendizagem na alfabetização

A noção de escrita como representação da fala está no cerne das teorias sobre alfabetização, como disse. Trata-se de uma noção apreensível na ênfase dada ao ensino *dos aspectos grafofônicos*. Segundo Borges (1995/2006 e outros), em sua base está a idéia de que a representação é condição de qualquer *atividade mental consciente e intencional*. Desse modo, o foco fica voltado para um:

processo cognitivo que teria o sujeito em sua origem [e] *intencional* porque, por sua natureza mesma, as representações seriam passíveis de compreensão ou explicação, pois seriam causadas por motivos ou razões explicitáveis. (BORGES, 2006, p. 94)

É mesmo isso que vemos na proposta de FERREIRO (1985), focalizada por Borges, devido à sua expressividade no campo da Educação. Ela é um exemplar, sem dúvida, de um modelo teórico em que a *representação cognitiva* é notória e organizadora da reflexão. Nessa perspectiva, o aprendiz está no centro do processo cognitivo (representação implicada nesse processo é operatória, dinâmica). Ela é reservada, na proposta piagetiana, para o domínios das

operações construtivas da experiência ²⁰. Convive com ela, na mesma esfera teórica, outra noção de representação, *que se refere à relação entre oralidade escrita* e, nesse caso, falamos de *representação-cópia*. No trabalho de Ferreiro, cada criança reconstrói a relação entre a linguagem oral e a escrita e a pesquisa sobre a alfabetização deve descrever como ela vai, progressivamente, correspondências silábicas vão sendo estabelecidas até chegar a uma correspondência estreita entre fonema e grafema. Esse processo é “da ordem da consciência”, é “intencional”. A tarefa do pesquisador seria, diz Borges, apenas descrever ela – a criança – construí progressivamente a correspondência silábica, até chegar a uma correspondência estrita termo a termo.

Borges (1995) questiona Ferreiro que, segundo ela, anula a complexidade da escrita (a estruturação dos aspectos gráficos, morfológicos, sintáticos e efeitos de sentido). Podemos acompanhar Borges quando diz que Ferreiro “fala de linguagem”, mas exclui operações lingüísticas da explicação. Borges, como veremos, as incluirá em sua reflexão e interpretação de escritas de crianças. Para ela, *a escrita não representa fala*. Para encaminhar sua proposta, essa pesquisadora faz uma distinção entre *representação cognitiva* e *representação inconsciente*. Para isso, ela se aproxima de Derrida (1973), quando ele afirma a representação não se caracteriza como “cópia imagética do real”.

Assumir uma concepção desse tipo envolve recusar que a representação seja fruto de capacidades perceptuais capazes de apreender a realidade tal qual se supõe que ela se apresente ao sujeito – e negar a idéia de “transparência” da mundo e, com isso, necessariamente, a possibilidade de que a representação seja “imagem estável e fidedigna” da realidade (ANDRADE, 2003, 2006a). Se a fala é concebida como representação (oral) da representação (imagem), a escrita só poderia aparecer como *representação de segunda ordem*, já que seria “representação da fala”:

Pensamento/imagem → fala → escrita

Derrida também reconhece, afirma Borges, que, com Saussure, a escrita *se liberta da condição de representação cognitiva* porque o fundador da Lingüística científica mostrou que

²⁰ Ver essa discussão em Borges (1995/2005) e também em Pereira de Castro (1992). Essas pesquisadoras mostram que, em Piaget, são muitas referências à *representação*: o termo aparece relacionado às noções de pensamento, conceito e inteligência.

o significante não representa a coisa em si, ou seja, o significado só pode emergir de relações. Com isso, Saussure retira a linguagem da esfera da representação cognitiva porque o sujeito sai da posição de centro da percepção e das operações cognitivas no que diz respeito à linguagem. Assim, ele dá a chave para que se abra outra porta que, como apontou Derrida (op. cit.), cria a necessidade teórica de se refletir sobre *o outro*.

Falar em Saussure é trazer a Língua à discussão, é reconhecer sua centralidade/anterioridade em relação à fala e ao sujeito. Tomamos, assim, distância da vertente cognitivista e, conseqüentemente, das noções de representação e de sujeito ali assumidas. Foi esse o passo que, fortemente, deu Cláudia De Lemos (1992). Na década de 1990, o outro é o *falante* (“instância da língua constituída”, De Lemos – 1992) – é outro da Língua. Dessa forma, sujeito e linguagem são articulados numa relação estrutural e, sendo assim, o sujeito não tem distância cognitiva em relação à linguagem, não está em posição extraposta em relação a ela para poder, dela se apossar (analisar e internalizar) e dela fazer instrumento de representação.

Linguagem não é representação no Interacionismo. Esta proposta teórica sustenta-se em outro solo: dá reconhecimento a operações e conceitos lingüísticos essenciais, quais sejam: *significante, processos metafórico e metonímico*. Afastar a representação cognitiva não significa, porém, que “representação” seja noção que caia por terra. Na verdade, ela é noção viva e torna-se, assim, preciso redefini-la de forma a que ela possa render explicação do que aparece como *distorção da realidade*, como *nonsense*. Essa solução será buscada, por Borges, em Freud (como já indicado) - na sua teoria e clínica de “cura pela fala” (*talking cure*, conforme foi nomeada por uma de suas pacientes, Ana O.) . Importa sublinhar que, na Psicanálise, a linguagem está, de saída, em destaque.

2. 2 - Representação e conhecimento em Freud

Freud introduz a noção de *representação inconsciente*. Deve-se inferir, de imediato, que se *inconscientes*, as representações *não são acessíveis ao sujeito*. Esta é a subversão operada por Freud em relação à tradição filosófica clássica, de que decorre a permanência da

representação cognitiva no campo das ciências humanas, em geral. Na obra de Freud, *representação* é noção que remete às *inscrições num sistema mnêmico*. Importante é que a *memória*, enquanto “sistema”, implica *funcionamento, movimento*, ou melhor, um conjunto de operações. É essa torção que refuta o sentido convencional de que memória seja mero espaço de armazenagem de conhecimento. No sistema mnêmico de Freud, as lembranças não estão ligadas a qualidades sensoriais – são *traços* ou restos/fragmentos de cenas vividas. Importa dizer que lembranças não são imagens/reflexos da realidade. Note-se que *traços* estão bem próximos da noção saussuriana de *significante* e, como este, eles só ganham significado quando se ligam a outros em *redes associativas*. Note-se, aqui, que *redes* e *cadeias* são termos que podem ser aproximados. De fato, assinala Borges (1995/2006), não é sem razão que Lacan, em seu retorno a Freud, enuncie que *inconsciente estruturado como uma linguagem*. Trata-se de *representação significante*. Vejamos o que Lacan afirma:

Deste modo, o mundo das 'Vorstellungen' (representações) é desde então *organizado segundo as possibilidades do significante* enquanto tal. Desde então, no nível do inconsciente, isso se organiza segundo leis que não são forçosamente, Freud o diz mui justamente, as leis da contradição, nem as da gramática, mas as leis da condensação e do deslocamento, as que chamo para vocês, das leis da metáfora e da metonímia. (LACAN, *apud* BORGES, 1995, p.104(ênfase minha))

O que podemos dizer é que Freud e Saussure introduzem o reinado da *diferença*, afastando-se da *filosofia da presença*, da visibilidade e transparência da coisa-em-si-mesma. Ambos os autores, cada um ao seu jeito, mudam o modo tradicional de conceber a relação homem-mundo porque recusam a idéia de que essa relação é de conhecimento.

As afasias, sua monografia, escrita em 1891, é anterior, portanto, à Psicanálise. Nesse trabalho, Freud apresenta o seu *aparelho de linguagem* para explicar os transtornos afásicos. Nesse texto, a representação, já não aparece como imagem ou conceito das coisas. Para ele, a representação é um fenômeno psíquico complexo, *que*, como disse Borges “devido à própria natureza de sua constituição, é um nó, isto é, uma 'trama' desde o início constituída por uma heterogeneidade de representações” (BORGES, 2006, p.105) assim, desde antes da fundação da Psicanálise, propriamente dita, vemos o privilégio, dado por Freud, à idéia de *trama*, de *rede* e a suas operações. Lacan sublinhou esse fato: para ele, Freud chega perto da idéia *representação de significante*. Há, sem dúvida, prestígio, em Freud e em Saussure, de *operações* que incidem sobre “restos”, “traços”. Há, por essa razão, em ambos, privilégio do

elemento associativo, combinatório, que se organiza segundo “as possibilidades do significante como tal” (idem., ibidem).

Fonseca (2002) explorou, com detalhe, esta obra de Freud. A autora sustenta que “*A Afasia*” (FREUD, 1891) é uma fonte de idéias originais que antecipam o surgimento da Psicanálise. Ali, diz a autora, “desdobraram-se argumentos - células germinais - de uma nova formulação acerca da organização dos *processos psíquicos*” (FONSECA, 2002,p.53). Interessa dizer que os mencionados processos psíquicos estão firmemente ligados ao *aparelho de linguagem*. Freud, diz Fonseca, ao “tomar ao pé da letra o termo *lesão funcional*”, desvincula o aspecto *funcional* de um substrato *neurológico* e gera, com isso, a necessidade de oferecer uma explicação original para o “trauma”. É em Allouch (1994) que ela encontra a seguinte afirmação:

O trauma, para Freud, é constituído pela *ligação da idéia* suscitada pelo choque traumático com *uma outra idéia* com a qual ela se viu historicamente ligada [...] o choque traumático se metamorfoseia em sintoma, na medida em que existe uma ‘relação simbólica’ ligando aquilo que ele evoca com uma outra representação” (ALLOUCH, *apud* FONSECA, 2002, p. 57)

Vemos aparecer, nessa citação, menção à *relação simbólica*, que sempre evoca “redes” e “tramas” de representações - assunto que nos interessa no momento. Se é essa operação, como disse Allouch, que produz sintomas histéricos, é ela, também, que movimenta a escrita inicial de uma forma particular, como veremos abaixo e no capítulo 3. Freud elabora, então, o que designou como *aparelho da linguagem* sem confundir, como assinalou Fonseca, cérebro e linguagem: “ele configura (...) o substrato cerebral das “funções da linguagem” e **não** a linguagem como função cerebral” (op. cit.: 2002, p.66) e , por isso, torna a afasia “um sintoma de linguagem” – um efeito simbólico de uma lesão cerebral.

Parece-me oportuno indicar, na citação acima, o fato de que o funcionamento do aparelho de linguagem pode ser comparado a uma máquina associativa de impressões distintas, como mostrou Fonseca. Em causa está um “complexo associativo (...) composto pelas mais diversas impressões visuais, auditivas, tácteis, cinestésicas e outras”

(FREUD,1891). Devo enfatizar que *impressões* são *aparências e não a coisa-em-si, mas representações* (representações-objeto e representação-palavra) (FONSECA, 2002, p.59). Temos, nessa caracterização sucinta do aparelho de linguagem, os ingredientes necessários à aproximação entre Freud e Saussure (sem diluir objetivos e limites entre domínios): dissolução da representação enquanto representação da substância e a natureza associativa de seu funcionamento. Esse aparelho é supra-individual, como disse, e é preciso dizer, então, que o aparelho psíquico não está pronto ao nascimento (ele se constitui na relação com outro aparelho de linguagem). Esse é um dos pontos essenciais que levará Lacan reconhecer, nessa postulação freudiana, a importância da *ordem simbólica* na constituição subjetiva (BORGES, 1995/2006).

Lembremos que memória em Freud tem um caráter significante: *lembranças* são *traços* (restos ou fragmentos), são *impressões permanentes, inscritas no aparelho de memória*. Freud introduz, ainda, a noção de *trilhamento* ao explicitar os movimentos que esse aparelho impõe aos traços mnêmicos – o aparelho os enreda e faz *textura*. É, na verdade, o que a expressão *trilhamento* sugere: enlaçamento de traços. Assim, se articularmos as idéias de *inscrição* e de *textura*, podemos entender que Borges tenha afirmado que *a escrita aparece como metáfora para o funcionamento psíquico*²¹. Não é sem razão, portanto, que mais tarde, ao falar de *traço*, os termos que com este se articulam, em Freud, são *escritura* e *retranscrição*. Finalmente, *as trilhas* ou caminhos traçados *não podem ser antecipados*. Associações/enlaçamento dos traços são imprevisíveis para o sujeito e para o outro. Esse comentário sobre a imprevisibilidade nos coloca frente a frente com uma outra temporalidade – aquela tão cara à Psicanálise: a do *après coup* - do “só depois”. Essa expressão remete, como se pode ler em Laplanche & Pontalis (1987/1996):

à concepção de temporalidade e causalidade psíquicas. Há experiências, impressões, *traços mnésicos que são posteriormente remodelados em função de experiências novas* (...), Pode, então, ser-lhes conferida, além de um novo sentido, uma eficácia psíquica. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1987/1996p. 33)
(ênfase minha)

²¹ Talvez não seja demais reiterar que quando se dá privilégio a operações (ao aparelho), penetramos o reinado da *diferença*, da *negatividade* que dão sentido e força às relações.

Quer dizer, devo reiterar que quando falamos em *representações inconscientes*, afirmamos que não há positividade, mas apenas rearranjos perenes de traços, que os *ressignificam* permanentemente a cada rearranjo.

É mesmo bastante pertinente a remissão, De Borges, ao texto de Freud (1925): *O Bloco Mágico*. Ela o entende como uma síntese da subversão operada, por Freud, relativamente à memória e representação. Nele, o psicanalista faz uma analogia entre a memória e o “bloco mágico”: um objeto que tem uma superfície firme de cera e, sobre ela, um folha transparente. Escreve-se essa folha e quando ela é levantada (ou retirada), fica-se com a impressão de que aquilo que nela se havia escrito, desapareceu. Essa é a ilusão porque o que se supõe ter sido apagado ficou, na verdade, inscrito na superfície mais firme sob a folha retirada. O “bloco mágico” assemelha-se, diz Freud, ao aparelho de memória: os traços, uma vez escritos, não desaparecem, mas são enlaçados a outros, outras texturas. A relação com escrita torna-se clara, como veremos mais abaixo.

Com base no exposto acima, mais importante para esta dissertação é sublinhar que, em Freud, *memória e consciência se excluem mutuamente*. Com isso, ficamos do lado de fora da fronteira da epistemologia sujeito-objeto que obriga conceber a relação do homem com o mundo como uma relação de conhecimento. Recuada a representação cognitiva, tomamos, então, o partido da representação inconsciente e, portanto, migramos para um espaço em que *linguagem não é objeto a conhecer* (analisar e internalizar) e em que o processo da entrada da criança na linguagem (oral ou escrita) é concebido como uma *captura* (abordei essa questão quando apresentei, nesta dissertação, a proposta Interacionista de De Lemos).

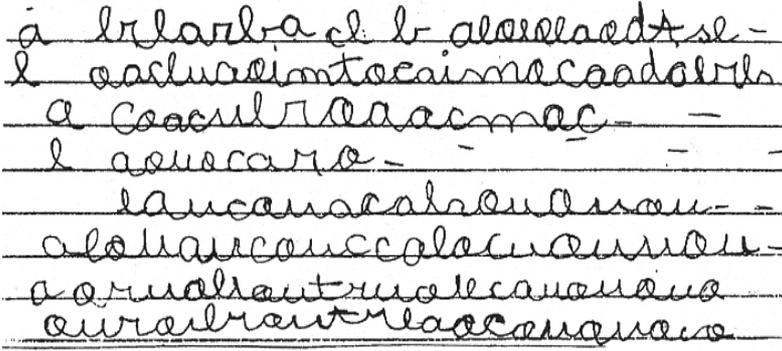
2.3 O “quebra-cabeça” da escrita²²

Após ter situado os fundamentos que guiarão a interpretação que farei de escritas de alunos do Ensino Fundamental, acompanhemos as considerações de Borges sobre as escritas de seus sujeitos, que produziam *estranhas combinatória de letras* depois de ouvirem a leitura de um texto e conversas sobre ele com a professora. As crianças eram, então, convidadas a escrever algo que poderia nem estar relacionado à história lida (poderia ser até um desenho).

²² Essa expressão é parte do título do livro de Borges (2006) .

As primeiras considerações de Borges sobre as escritas das crianças são já importantes. Ela observa que a *sistematicidade* impressa no papel nos permite falar em texto, dada a disposição em que fragmentos se organizam no papel: “as formas apresentadas, embora indeterminadas, já implicam certa *ordem*, não aquela que restringe seqüência da escrita constituída, mas uma que, ainda ilegível, já é *presidida pelas leis do significante*”. (ibid, p.17).

Tendo como fundo a concepção de *representação inconsciente* e, assim, uma posição que a leva a sustentar a *hipótese do inconsciente*, a autora oferece uma explicação para as estranhas combinatórias de letras que mobiliza o “saber da língua” (os eixos metafórico e metonímico) para esclarecer como entram eles operam na organização dos primeiros textos infantis. Borges quer *mostrar o jogo simbólico*, “pelo qual palavras “ganham” ou “perdem” letras e vão se transformando em escrita constituída (FERREIRA, 2008, p. 69). Vejamos um texto de Rãimora:

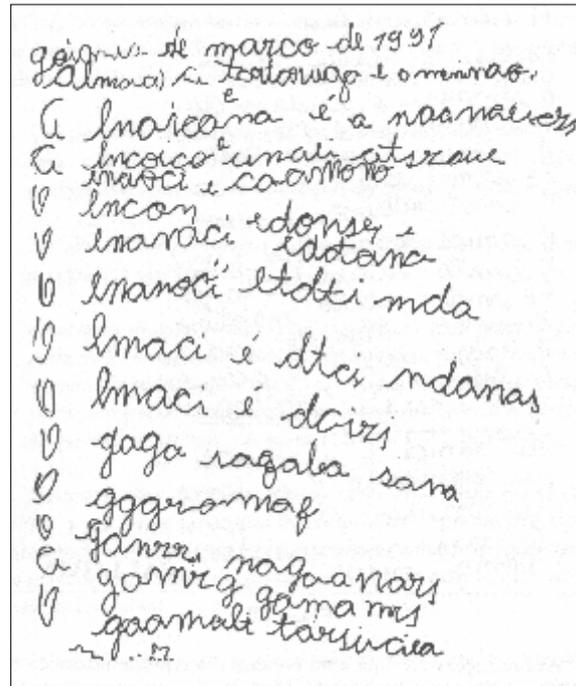


RÃIMORA

(apud BORGES, 2006)

Este texto não é legível, mas isso não impede que se veja ali um trabalho: o da língua, que articula metonimicamente (coloca em contigüidade) letras que podem ser reconhecidas como tal (não há desenho nesta escrita). Note-se, no texto, um movimento “para frente”, sem segmentação – não há palavras ou pseudo-palavras. Pode-se notar, assim mesmo, a forte presença de letras do próprio nome, como, também, no que reproduzo abaixo:

Borges ilumina, assim, o papel constitutivo do nome próprio – uma questão que será aprofundada por Bosco, como veremos. Vemos que letras do nome próprio insistem nas produções do texto infantil – essas letras, depois, acabam por entrar em relação com significantes de outros textos, como ocorre na produção de Palloma, abaixo:



(apud Borges, 2006)

Nos textos acima, o eixo metafórico gera uma escrita “em paralelo” e o metonímico responde pela organização seqüencial insólita das letras. Borges pôde *escutar* essas escritas e ver ali o saber da língua e a singularidade dessas manifestações. A autora aponta para a configuração estrutural já presente nesse texto: um modo adequado de alinhamento, de segmentação e organização seqüencial, que mostra, diz ela, uma produção sob efeito do outro - escrita e, também, ou de efeitos *de fora* (de cadeias latentes, que estão “impressas na cera” do bloco mágico e que podem se precipitar, vir à tona na cadeia manifesta. Assim, antes de acessar significados, há relação da criança com o texto, como mostram as articulações entre os significantes advindos do outro. Como se vê, Borges pôde *escutar* essas escritas e ver nelas o “saber da língua” e, também, a singularidade dessas manifestações. Eu pergunto: “Não poderia o professor fazer o mesmo? Não poderia ele assumir a função de *outro/discurso*?”

2.4 A questão do nome próprio na constituição da Escrita.

Como se poderá verificar no capítulo 3, é de importância capital o trabalho de Bosco (2005) nesta dissertação. Esta pesquisadora, também filiada ao Interacionismo, voltou-se para a escrita. Ela parte de uma questão levantada e tratada por Borges sobre o impacto do nome próprio na emergência da escrita. Ela se dispõe a investigar e refletir, em mais extensão e profundidade, sobre esse ponto nos momentos em que os textos ainda não têm relação com a oralidade. Bosco pergunta:

como tratar (...) esses jogos de letras que constituem um escrita fragmentada e heterogênea, formas gráficas não categorizáveis; justamente por não implicarem uma relação de fonetização com a oralidade?" (BOSCO. 2005, p.3).

Esta pesquisadora aproxima-se de Allouch (1994) e propõe que três tempos predominam na aquisição de escrita, mas adverte que esses “tempos” não correspondem a estágios, uma vez que não está em causa uma sucessão de aquisições hierarquizadas em que uma novidade, diz a pesquisadora, sucede o outra (ou se excluem), pois “são possíveis retrocessos e convivência de ambos”. Quer dizer, esses tempos cruzam-se perpetuamente e, nesse caso, deve-se afirmar que a relação entre esse tempos é *lógica* (não cronológica). Vemos, então quais são eles:

- Primeiro tempo: caracterizado como *antecipação do outro* (há disseminação das letras do nome próprio na escrita).
- Segundo tempo: aparecimento de *novos blocos* (letras do nome compõem-se com fragmentos advindos de outros texto).
- Terceiro tempo: encontro do *oral com o escrito* (de ordem silábica ou alfabética).

É interessante salientar que atribui-se ao nome próprio lugar de destaque na Filosofia e nas ciências humanas. Ele é entendido como “mola propulsora” na entrada da criança na escrita. Trata-se de um fato notável, mas nunca devidamente teorizado na área da Educação e da Aquisição da Escrita. Esse passo é realizado por Bosco, na seqüência da demonstração de Borges. Esse fenômeno merece destaque, uma vez ser insistente o comparecimento das letras do nome das crianças nas produções que deram origem a esta pesquisa, como veremos no capítulo 3.

Começemos por assinalar que o nome próprio não tem sentido, nem referência fixa ou direta entre *nome* e *ser nomeado*. Bosco aponta que Gardiner (1975) afirma que o nome próprio tem *sonoridade especial e particular* para o sujeito. Podemos perguntar como Bosco interpretará as funções da “ausência de sentido” e da “sonoridade especial” na emergência da escrita. Se considerarmos, com ela, que o nome próprio “assegura (...) a agregação no seio familiar” e que, do ponto de vista simbólico, *o nome é atribuído pelo outro* da família, podemos dizer que o nome próprio tem uma função constitutiva da subjetividade e do parentesco – ele é a senha de ingresso na ordem simbólica.

Esse ingresso é realizado por uma senha passada pelo outro, como disse. Sobre essa questão, Bosco consulta vários autores, como Santo Agostinho (e recorta a expressão *nomeação didática*, que diz respeito ao fato de que quando nos apresentarmos, proferimos o nome que nos foi dado); como Derrida (1973) – para ele, *o nome próprio é impróprio* porque é marca deixada pelo outro; como Buillier (1994) que afirma que a *assinatura* do nome corresponderia ao *ato performativo* da autoria, que seria indicativa de uma *relação particular entre o sujeito e o seu nome*. Isso por se tratar de “uma ação capaz de transformar o sujeito” o que representa um investimento do sujeito nessa escrita, que é a de um nome que é dado pelo outro. Do ponto de vista psicanalítico, o nome, atribuído pelos pais, “funda a existência daquele ser como um sujeito no mundo, antes mesmo de seu nascimento, inscrevendo-o numa ordem simbólica que o precede”.(BOSCO, *ibid*, p.97)

Frente a esses comentários sobre a natureza, as funções do nome próprio e, principalmente, à presença maciça de fragmentos do nome nas escritas iniciais, Bosco afirma que *a escrita do nome próprio é uma forma de se apropriar desse nome*. Bosco alerta, porém, para o fato de que:

nem todos os blocos escritos com as letras do nome pela criança adquirem o estatuto de assinatura, mas *apenas o arranjo grafado em um lugar determinado*, no verso das folhas de papel das tarefas infantis – espaço em que a professora a situou ao realizá-la por escrito em primeiro lugar. (ibid, p.46)

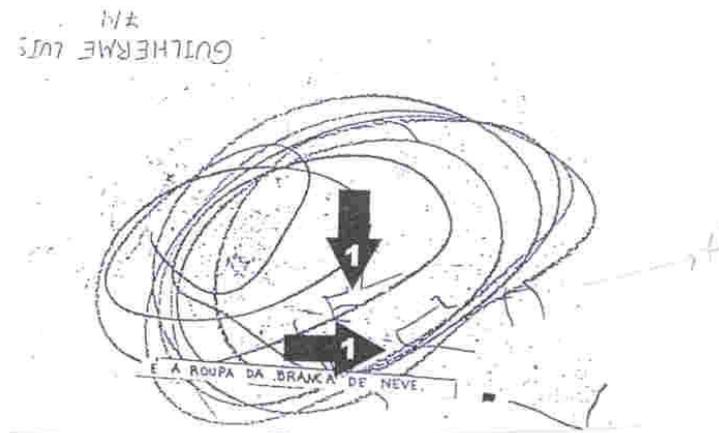
Ou seja, há restrições na escrita para que o nome seja uma assinatura, já que o local grafado interfere na leitura. Assim:

‘Santos Dumont’ escrito sobre uma lápide indica o nome da pessoa falecida, escrito sobre uma placa indica o nome de uma via pública e numa grande placa na rodovia, sinaliza o nome de uma cidade; sobre a capa de um livro, indica seu autor ou mesmo seu título; num avião ou navio, representa o nome dado a esse objeto na inauguração; no final de uma carta ou um texto indica seu autor. Enfim, a determinação do que o signo escrito designa depende de uma rede de relações, ditas contextuais, na qual o suporte material do texto escrito insere-se. (ibid, p. 39).

Bosco assinala, contudo, “*o contexto não se encerra em si mesmo*” – relações são primitivos e escrita do nome próprio vem como possibilidade de *escrever* e, também, como possibilidade de apropriação do nome próprio.

2.5 As assinaturas de um menino

Para dar maior visibilidade às suas discussões, Bosco apresenta o percurso de uma criança (G L) na escrita. Em destaque está sua assinatura que pode ser apreendida em meio ao emaranhado de rabiscos feitos pela criança. Bosco chama a atenção para a presença de “E” e “L” no texto abaixo:



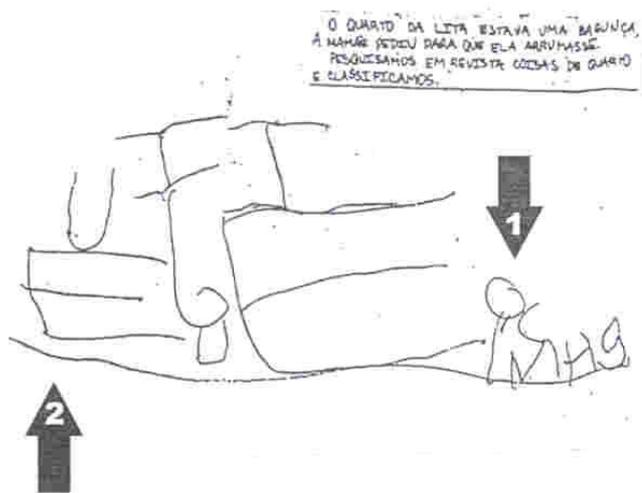
(apud BOSCO, 2006, p. 48)

De início, a assinatura toma todo o espaço da folha. Depois, desliza e acaba, finalmente, por ocupar a parte de baixo. Bosco assinala a instabilidade das marcas e a mescla entre desenho e letra nas escritas iniciais. Já, no texto abaixo, temos exclusivamente letras (desenhos desaparecem) e os segmentos ficam melhor definidos:



(BOSCO, 2006, p.62)

No próximo segmento, as letras fazem o desenho:



(BOSCO, 2006, p.63)

Bosco pontua que, frente à indeterminação do traçado, a professora escreve o nome da criança para futura identificação dessa escrita. Portanto, é a escrita do outro funciona como uma espécie de *abertura* para a da criança:

podemos (...) afirmar que são os escritos do outro, de início, [que] funcionam como um espelho, no qual as manifestações gráficas infantis vão se refletir e refratar, remetendo a uma leitura que se apresenta como efeito de relação entre significantes”. (ibid, p.67).

Assim, vemos operar, também na escrita, a instância da alienação ao outro como “porta de entrada”. No espelho, a escrita se transforma: torna-se, em meio a oscilações, linear (ainda com as letras do próprio nome). Letras do nome começam a ser grafadas em linha e a professora deixa de escrevê-lo. Desse modo, diz Bosco, *o leitor antecipa um vir a ser do escrevente*. Depois, todas as letras do nome passam a figurar na *assinatura*.

Bosco traz uma seqüência de escritos de GL, em que se pode notar certa estabilidade quanto à linearidade dos significantes do nome da criança. No entanto, eles não obedecem a restrições posicionais (daí sua instabilidade). Esse estado de coisas muda quando uma letra do nome começa a funcionar como “ponto estável” que passa a comandar a escrita do nome e, também, como “abertura” para a interferência de letras que não fazem parte do nome das crianças. Uma observação relevante é a de que, embora no texto compareçam vários

significantes do nome da criança, eles não têm função de assinatura: o “nome” deve ser *obliterado*, enquanto tal, para que partes dele possam se compor com outros significantes. Nesse tempo segundo, como sugere Bosco, essa escrita não é ainda fonetizada - a leitura do texto o ultrapassa porque:

além do próprio texto, numa infinidade de outros dizeres que são chamados à cena, apresentados como uma história que retorna apesar daquele que lê (ou escreve). A textualidade desses escritos se dá, então, *entre elementos do texto e aqueles que, exteriores ao texto, sobredeterminam sua leitura* (BOSCO, 2006, P.71) (ênfase minha).

Frente a isso, a autora afirma que há algo em jogo além daquilo que se atualiza na escrita – além da escrita, mas não da linguagem, parece-me importante pontuar. O nome próprio é fonetizado, sua escrita se estabiliza e ele é grafado no final da página:

(*apud* BOSCO, 2006)

Bosco pergunta, enfim, “*por que o nome próprio?*” e oferece a resposta de que nome próprio, mais que apontar para um sujeito, “é o responsável por inscrever e significar um sujeito na linguagem, numa *rede de relações* entre quem nomeia e quem é nomeado” (BOSCO, 2005.). Por isso é que, acrescenta ela, de início, o nome próprio é mais *um texto que*

um nome. Sua importância para criança pode estar, também, na sua *estabilidade fonemática*, que funciona tanto como lugar de identificação, quanto abertura para novas escritas.

CAPÍTULO III: OS TEXTOS DOS ALUNOS: POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

Conforme indicamos na Introdução, o material a ser apresentado e discutido nesta parte do trabalho, foi produzido em situação de avaliação externa: o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Convém lembrar que são redações de alunos da 4^o série do Ciclo I do Ensino Fundamental. Elas podem ser caracterizadas pelo aparente descompasso entre as escritas realizadas e idade/série/vivência escolar dos alunos²³. O exame em questão era, na época da coleta do material que estamos utilizando, formado por quatro partes:

- prova de matemática (múltipla escolha)
- prova de português (múltipla escolha)
- prova de redação
- questionário (informações sobre situação sócio-econômica dos alunos)

Selecionamos, para esta pesquisa, o resultado das *provas de redação*, que apresentava a seguinte organização:

- apresentação do início de uma história (o “texto-tema”) e
- solicitação para que o aluno redigisse uma continuação para o texto, *fazendo inicialmente um rascunho* e, depois,
- passando o conteúdo a limpo “com letra legível”, utilizando apenas o espaço já demarcado para a tarefa na folha de prova fornecida.

²³ Esclareço que, dado que processos envolvendo as letras do nome próprio serão fundamentais para a interpretação do material escrito, o nome dos alunos é mencionado no trabalho. Sua privacidade, no entanto, permanece assegurada na medida em que, sempre que possível, não utilizamos o nome completo e, nos casos em que, para fins de análise, foi necessário mencionar letras do sobrenome, este foi modificado.

Quanto à correção das redações, o professor corretor deveria, uma vez realizada a sua tarefa, assinalar numa tabela, o nível de competência do aluno (numa escala de 1 a 4) para os seguintes itens:

- Atende ao tema,
- Atende à estrutura,
- Conhece os mecanismos lingüísticos da narrativa,
- Domina a norma padrão.

Na mesma tabela, eram oferecidas as alternativas “em branco” ou “anulado”.

Os textos que apresentaremos e discutiremos, a seguir, foram tomados como ponto de partida para a reflexão desenvolvida neste trabalho, exatamente por desafiarem alguns paradigmas vigentes no campo da Educação e por tornarem inúteis as tabelas de correção. Eles desafiam, em primeiro lugar, a idéia de que, na trajetória de uma criança em direção à escrita, não está em questão unicamente o domínio de uma técnica, que pode ser “ensinada/aprendida”. A respeito dessa questão, Pommier (1993/96) é claro: a aprendizagem da escrita não pode ser confundida (e reduzida) com a possibilidade de grafar letras no papel, é preciso que a criança “descubra, por si mesma, a chave da escrita” (1993/96, p. 9). Esse momento está relacionado a um evento psíquico, acrescenta ele, que se manifesta na repressão da imagem:

A leitura roda sobre si mesma graças à repressão sucessiva do que se vê e do que se ouve, de modo que um vocábulo escrito não se resume nunca à sua fonética e nem tampouco à sua imagem. O pictórico e o sonoro rodam um sobre o outro graças a uma falta única, aquela na qual o leitor pode se reconhecer. [...] O som não compreende a imagem, e a imagem não compreende o som. Sem dúvida, é só pelo lado do que falta a cada uma das consistências sonora e visual, que estas se associam e podem ser lidas” (op. cit., 1993/96, p. 289-90)²⁴.

²⁴ Esta citação foi retirada de texto de Lier-DeVitto & Andrade (2008): Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças, em *Estilos da Clínica*.

Nesse sentido, embora as condições, comumente assumidas como suficientes para uma relação ‘eficaz’ de ensino-aprendizagem da escrita, estejam presentes nos casos aqui analisados – refiro-me aos aspectos perceptuais e cognitivos adequados dos alunos e sua exposição à estimulação regulada por aparatos/métodos pedagógicos, consagrados no campo – esses alunos não chegam a ser alfabetizados. Razões externas à relação da criança com a linguagem escrita (condições estruturais que dizem respeito à escola ou ao ambiente doméstico dessas crianças), são freqüentemente chamadas a explicar esse fracasso. Note-se que, no interior do paradigma do “ensino-aprendizagem”, as produções em questão só podem indicar falha no processo como um todo, já que a diferença inscrita nesses textos não corresponde a erros localizáveis e passíveis de serem corrigidos. Nesse sentido, o que se afirma sobre essas produções gráficas é que elas não constituem escrita e, sobre as crianças, que elas não se alfabetizaram²⁵.

Reitero que a direção tomada neste trabalho é diversa: as produções gráficas desses alunos serão assumidas como textos interpretáveis porque neles se pode apreender movimentos, organizações, seqüências; enfim, uma lógica que os estrutura - a lógica implicada, aqui, é a do funcionamento da língua e, com esse recurso teórico, pude fazer uma *leitura* dessas produções. Eu disse “recuso teórico” porque, de fato, a interpretação é a arma do Interacionismo. Essa postura frente aos dados é muito diferente da tentativa de submetê-los a uma *descrição* pela projeção de aparatos que visam a detectar regularidades para torná-las previsíveis ou, pior, que as afaste por serem “de descrição impossível”.

Esclareço, ainda, a esse respeito, que minha *leitura-interpretação* dos textos dos alunos busca manter o efeito de diferença e estranhamento que deles emana para tentar apreender, nessas produções ímpares, uma posição singular da criança em sua relação com a escrita. O que se espera é, a partir daí, abrir possibilidades outras de acolhimento dessas produções. Creio estar aqui localizando um drama da área da Educação: a dificuldade de aproximação de escritas como as que veremos abaixo. Voltada que está para programações pedagógicas, a área fica sem recursos para interpretá-las. Parece-me que, no afã de responder à demanda metodológica, esquece-se da criança e dos impasses que ela vive na relação com a escrita. O resultado desse estado de coisas é que, ao invés de chegar aonde se pretende, ou

²⁵ Essa impossibilidade de dizer algo mais sobre a escrita dessas crianças fica bastante evidente quando levamos em conta a correção das redações em questão: todas elas foram consideradas “anuladas” dada sua ilegibilidade.

seja, na construção de um “método salvador”, o que se tem conseguido com “alunos difíceis” (e são muitos!) é sustentar um movimento circular de aprisionamento desses alunos numa escrita que não indica movimento rumo à sua constituição.

Essa situação é certamente frustrante, ela produz sofrimento no aluno e no professor. Não se trata, absolutamente, de identificar esse mal-estar com o sofrimento implicado numa condição patológica. Lier-De Vitto sustenta que o sintoma produz uma “*fratura na ilusão de semelhante*” e na “*ilusão de sujeito em controle de si*” (2006, p.185). Não é esse o caso do fracasso escolar: ele produz queda de investimento e abandono do caminho proposto pela Escola. Não se pode afirmar que haja fratura na ilusão de semelhante. Frente ao insucesso na escrita, a criança se afasta desse universo e do que ele poderia abrir de possibilidades para ela ou, então, prossegue, unicamente, como um (mau) “usuário da técnica”. Em outras palavras, a escrita não se transforma em espaço de subjetivação.

Este ponto é de especial interesse para este trabalho, pois ele foi motivado, também, pelo que se faz fortemente presente para professores e leigos: a relação *idade – série escolar*. De fato, essa correlação não deixa de funcionar como parâmetro nas avaliações de rendimento, ligadas à área da Educação. Estas defasagens são, como disse, geralmente assumidas como falhas geradas por métodos, quando não se aponta o indicador para uma alegada incapacidade da criança. Ocorre, porém, que esse segundo argumento acaba não sendo sustentável, precisamente pelo grande número de crianças que fracassam. Entende-se, assim, o porquê do investimento atual do Estado na capacitação do mediador, no caso, o professor: a aposta permanece sendo na produção de métodos mais eficientes para a solução do impasse do ensino. A discussão de Lajonquière, no capítulo I, ganha, nesse momento, acréscimo, toda a relevância.

Passemos, agora, aos materiais escritos de alunos e às interpretações que ofereço para os textos produzidos. Algumas características são comuns a várias dessas produções – enfim há leis que governam a linguagem. Singularidades, porém, aparecem naquilo que se repete e que deverá servir de suporte para eventuais assinalamentos teóricos mais amplos. Abaixo, imprimo o texto da prova de redação do SARESP - o texto que foi “matriz” para a redação de todos os alunos aqui envolvidos:

PROVA DE REDAÇÃO

“Era uma vez uma princesa, filha do rei da Lua e de uma fada. Assim, que ela nasceu, sua mãe determinou que ela cuidasse de todas as águas do planeta. Mãe d’Água, como foi chamada, reinava sobre os rios, os mares, os lagos e as cachoeiras. Depois que se tornou uma moça...”

TULCHINSKI, Lúcia. *Histórias Maravilhosas do Brasil*. SP: Landy Livraria Editora, 2002

Esse é o início de uma história contada por Lúcia Tulchinski no livro *Histórias Maravilhosas do Brasil*. Imagine a continuação dessa história, contando o que aconteceu com a Princesa.

3.1 Os textos de Ângela e Lucas Guerra:

Começamos pelos textos de Ângela:

RASCUNHO:

Era uma vez uma Princesa que nasceu. Sua mãe queria cuidar de todas as águas do planeta. Mãe d'Água, como foi chamada, reinava sobre os rios, os mares, os lagos e as cachoeiras. Depois que se tornou uma moça...

REDAÇÃO FINAL

dentra meritiana catua one: eu
 matiacautiana Putamona Rua.
 anauano marta mano uano
 anaua Rua apua moio anua.
 anaua anauano tuacatiana
 anaua puana a uanaa
 pu. pita mana anaua. ca.
 muana putua pumbanias
 catuama muana puatucana
 fuacamalus nauana itenia
 anuapua maatua pa
 cana. uana puua uana
 maua anapua puo muo pa
 quana. a muo puua e
 puo puo muuama e.
 Sutuomt como puana putua e
 muana uana catua putua
 puama putua put uana
 puamutua muuubnucue.
 puana muo ubnucue amo.

No rascunho desta menina, *Ângela*²⁶, surpreendemos, em meio a uma escrita tortuosa, a incorporação da linha inicial do texto-matriz redação. Um primeiro comentário poderia ser o

²⁶ Esta menina tinha perto de 12 anos quando prestou esta prova do SARESP.

de que, nesta “cópia”, não há total coincidência com a linha do texto-matriz. Essa constatação nos leva a supor, com Borges e Bosco, que tal não-coincidência seja índice de interpretação por parte da criança, ou seja, sinal de irrupção do sujeito na cadeia de significantes. Essas “distorções” refutam, igualmente, hipóteses perceptualistas, como vimos em Andrade (2003). Nessa direção, podemos notar que *EIA* está por *ERA*; *VOZ* está por *VEZ e*; *PIA* (ou *RIA*?) está por *REI e/ou ... PRINCESA*. Chamo a atenção para o fato de que a letra da criança condensa [r] e [p] quando produz a última substituição mencionada: condensa “princesa” e “rei” ... “filha” e “pai” (que não está escrito) - note-se, a propósito, que “pia” é “pai” no espelho.

Pode ser, também, que a possibilidade de “pia” esteja em outro lugar no texto - em “princesa filha”, como se pode ver nessa possível condensação:

<p>PRINCESA FILHA</p> <p>P_I_____A</p>
--

Tomando Starobinski, que estuda os anagramas de Saussure, diríamos que os significantes que restam, restam como um *manequim*, termo definido como “grupos restritos de palavra em que a inicial e a final correspondem à inicial e à final da palavra tema” (11971/1974, p.37). No caso do texto de Ângela, essa hipótese é plausível. Basta observarmos a seqüência abaixo, transcrita, por mim, a partir dele:

P(I)TANCANA
 PUTANA
 PUA(I)ANA
 CPUANACOUTA
 PUTA*N(I)A
 (I)PUTA
 PUAUAANA
 PUCANA
 (I)PUA(I)TA
 PUTANAUTA
 PUA

O manequim **P__ I _____A**, que se oferece a contrações e expansões, mantém-se como fôrma nesse texto e, como tal, é recurso coesivo que cria um semblante de texto. Repetições, na sustentação de uma certa constância, dão suporte às variações que se desenvolvem em seu entorno e, nesse sentido, elas têm, como disse, uma importante função coesiva, que é da *ordem do significante*. Isso é da maior importância em composições escritas em que o sentido não se estabelece ou que se perde (Lier-DeVitto 1998, 2004 e outros).

Parece-m preciso indicar a presença maciça da composição ANA, em quase todas as palavras – condensação do nome próprio: Ângela. Pois bem, essa composição repete-se, mas se dissolve também (puta, pua ...). A notação de [i] entre parênteses deve-se ao fato de que ele não é detectável propriamente – é um traçado impreciso e, se considerarmos que [i] vem sem o pingo que o caracteriza, podemos muito bem estar frente a um “u” inacabado. Quanto à questão do traçado, é possível dizer que ele não se define ou se estabiliza. Vejamos as oscilações entre o que nos parece ser /p/, /r/ ou /b/ :

Estes são alguns exemplos - no texto há muitos outros. Parece-me, também, que esse movimento de condensação é geral. Ele afeta letra e palavra. No segmento abaixo, “B” contém todos os mencionados acima:

Observe-se o segmento:

No texto matriz vem “*sua mãe*”, que na produção de Ângela resulta em algo como *suma/sena? ou sima/sina?*

Não se pode deixar de reconhecer que o texto-matriz afeta a escrita do aluno, como procurei mostrar. Esta menina está de fato sob efeito da escrita e a expressão mais notável disso é que a sua escrita tem um notável semblante de texto: segmentação equilibrada e pseudo-palavras com letras homogêneas e bem traçadas. Ela controla a técnica, mas não se pode ler o que ela escreve. É ainda possível dizer que o nome *Ângela* fornece os significantes

estruturantes dessa produção, já que [a], [n], [g] infiltram-se e se entrelaçam, no texto, com outros significantes. É certo que “ANA” é o segmento mais marcante. No esquema abaixo, ele não está inserido num manequim de maior extensão, é ANA que dá suporte à variação que é aí ainda mais expressiva:

```

                U N A
                C A N O
                A N A
    P U T A N C A N A
M A T A C O T A N A
                C A N A T A
                C O T A N A
                P U T A N A
    C O U T A N A
    P U A I A N A
                C P U A N A C O U T A
                U L N A
    G U T A R I A N A
                T A N A C A
                P U T A N I A
    C A N U A N A
                A N I A
                A N A
                F U A N A A
                P U A N A
    I P U A T A
    C O U T A N A
    P W T A N A U T A
    F U A I A N A
                T I A N A

```

Podemos encerrar (sem esgotar as possibilidades interpretativas dessa redação) dizendo que Ângela escreve e se inscreve no texto – função do nome próprio -, mas ela não pode ler o que redige porque, em que pese a qualidade admirável de *semblante* daquilo que escreve, sua produção é ilegível (para ela e para outro). Fato, porém, é que seu texto não é

“pura imitação”, como procurei assinalar – há diferença e, portanto, interpretação – há investimento subjetivo nessa escrita.

Passemos a Lucas Guerra Campos:

RASCUNHO

A pífia chamada moadagua é l' lacaucaugula
 ucaijangu cantua cojangucan cigucaija cogu
 xugu quacaucau taucaguca ucaju uddi cogu
 tudu cogu jucado ucaubangu gucau quuca
 ucaua coguchu cancodito cauda daugugi
 caucuguan caucalco quitaudico ucauca
 igunha cauco ucajadaijai taguica cogu
 cauca caugupa ticodida cheaucar-pau
 qudaucapoca caucoucauca caucaguca
 cogucda cogu coguaucaodica caucos
 caucapaucaugucanca caucopaucaucan
 caucacaugucanca caua ucajuca

REDAÇÃO FINAL:

A pífia chamada moadagua é l' lacaucaugula
 ucaijangu cantua caijaucauca cigucaija
 cogu qucaudanca tuanca gucau uddi cogu
 tudu caucanca can yucaudgu coguca
 caucuguciscauca uqucauigu caucagucan gu
 caucanca uguan caucaca ucaugucacogu
 caugugica ucaucaucau ticaucau caucuca
 cadaucoti caucacauquau caucagua
 caucagucan cauca caucagucanucogu
 caucanca ucaucau toda taguca
 qucaucau caucau caucacauca fcaud
 caucaga ucau caucacaugua ta

Não é difícil notar, aqui também, a função estruturante do nome próprio: as letras que o compõe, distribuem-se de forma heterogênea nas seqüências, mas parte dele ganha estabilidade:

```

      L A C A U C A U G A
                U C A O I J A U G A
    C A U T U C A
  C A U J A U C A U C A
        C I G C A U J A
                C U G U
G U C A U D A U C A
        T U A U C A
                G U C A S
    U D A T I C A G U
  C A U C A U C A
                C A U
        I J U C A U G U
    C A G U C A

A I C A I G U C A I C O U C A
        U G U C A T I G U
        C A U C A G U C A U G U
        C A U C A U C A
                U G U A U
        C A U C A C A
    A C A U G U C A U C G U

```

“UCA” é o eixo organizador da escrita desse menino, como ANA é do texto de Ângela. Em ambos está em causa um “manequim” ou “palavra-tema”, como discute Starobinsky (1974), a respeito do estudo dos versos saturninos, encontrados em cadernos de Ferdinand Saussure. Ele mostra que uma palavra-tema pode reger toda a produção, imprimindo-lhe uma sistematicidade. A observação desse autor é relevante para os dados aqui analisados, como procurei mostrar. Entretanto, a diferença que considero necessário indicar entre a abordagem desse autor e a que implemento diz respeito ao olhar aqui dirigido para o significante. Essa posição que enuncio está relacionada à minha aproximação de considerações tecidas por Lier-DeVitto sobre a coesividade significativa nos monólogos. É

fenômeno da mesma ordem que vejo nas produções escritas, acima comentadas. De fato, a matéria prima é uma *matriz-significante* - “nome próprio” – que não tem sentido/significado, como vimos com Borges e Bosco, no Capítulo II. É a mobilidade da língua que, a partir ou em torno dos manequins do nome próprio, corta/recorta e monta/desmonta/remonta segmentos textuais – faz andar o texto em ambos os casos comentados acima.

É importante, porém, indicar singularidades. Afinal, as crianças partem de um mesmo texto-matriz, mas suas produções são diametralmente diversas entre si. Há, portanto, *interpretação* e, sabemos, que interpretação está ligada às marcas subjetivas e inconscientes de vivências, nunca previsíveis ou simetrizáveis: falo de *representação inconsciente*. Mesmo afetadas pela escrita (essas crianças escrevem), elas não controlam a direção de seus textos, nem podem antecipar a natureza dos efeitos que o texto matriz venha a produzir sobre elas. Efeitos imprevisíveis, inclusive, entre textos-próprios (rascunho e redação final). A esse respeito, vale notar a brecha entre o *rascunho* e a *redação final* de Ângela, mesmo considerando que eles se desenvolvam em torno de ANA. Ângela *não* “passou a limpo”, foi levada pela mobilidade significativa de sua escrita, no texto final. Observe-se, ainda, que nele, está perdida completamente a relação com o texto-matriz e observe-se que seu texto finaliza com um traçado mais esgarçado, que não respeita a linha.

Não é isso que podemos apreender no texto de Lucas: ele parte de outro significante condensado “pifia” (princesa e filha?) “chamade” (chamada de ?) ... maõdo/agua e, daí para frente, impera a mobilidade significativa, que dissolve a possibilidade de leitura de seus textos. Também diferente de Ângela é o fato de que Lucas “passa a limpo” – seu *rascunho* torna-se texto-matriz para a *redação final*. Assim, como procuro mostrar, a relação criança-texto é singular, mesmo quando se implica, na explicação, um funcionamento universal.

3.2 Os textos de Anderson Santos e André Lins

Seguindo a ordem dos nomes no título desta sessão, começemos com Anderson Santos:

RASCUNHO

E de replde amromo roão iati.
 Comantengumo
 tangmconado tem agn-
 amromocuo e i lomo
 amromogimo lacom
 camom e romromio -
 mropromofom rom lmo e de
 mltromphoo.

REDAÇÃO FINAL

E de replde amromo roão iati -
 Comantengumo
 tangmconado tem agn -
 amromocuo e i lomo -
 amromogimo lacom -
 camom e romromio -
 mropromofom rom lmo e de
 mltromphoo.

Surpreende, de saída, que, ao dar continuação ao texto lido, este menino escreva “E de repede” de forma apropriada e com firmeza, mas intriga que, na seqüência, segmentos estranhos obstaculizam a leitura, aberta pela primeira seqüência do texto. Pode-se, ainda, estabelecer relação entre “depois” (que está no texto-matriz) e “de repente”, que são operadores discursivos de narrativas (e *então, depois, agora, de repente*, etc.) e, diga-se, aquele que indica “continuação de texto” e não início ou finalização. Trata-se, parece, de um bloco “com sentido”, utilizado com adequação. Fato é que essa expressão “de repente”, tem traçado diferente dos demais do restante do texto – é mais preciso. Note-se a oposição entre [e] e [é] e marcações próprias da escrita (hífen de quebra de palavra no final da linha e ponto final). Há sílabas alternado com composições estranhas ao português. Nessa direção, apesar da “cópia fiel” do rascunho na redação final, este texto enigmático parece estar a caminho da escrita constituída. Finalizando, resta dizer que o texto é marcado, também, pela sonoridade nasalizada de seu nome próprio – impossível não notar, a esse respeito, o “til” na primeira linha da escrita de Anderson Santos:

AMSONO
 CIOMAMTIMGUMO
 TONGMCOMITO
 TON
 SAMO
 ANSONOMOCUCO
 LOMO
 ONSOMAGIMO
 ENACONSO
 CAMAM
 SOMSOINIO]MRROPERRONFOM
 SOM
 EMO
 MUOSNPENO

Passemos a André Lins Moura Santos. Apesar da diferença sensível da superfície textual desta produção em relação à anterior, as operações neles envolvidas os aproximam e parecem dizer que esses dois meninos estão em tempo estrutural similar no processo de entrada na escrita. Desse modo, não os comentários acima, podem ser estendidos aos de André Lins. Vejamos, em seqüência, rascunho e redação:

RASCUNHO:

des memosito tindo paio e patinter pantes pantes pauter
 dantes meslito Aantor mpaumã paio nã
 caonimplotumo monito uma tates pantes
 Paulo Edomto memio ondu Sivas pante
 pantes pante uma paio paio pante paio memto
 ante pantes pantes montata ante paio
 ante antesse tano paio pul que nã t
 paio aschambes amup paio pante

REDAÇÃO FINAL:

des memosito tindo paio e patinter pantes paio
 dantes meslito Aantor mpaumã uma latiska
 caonimplotumo monito uma
 pante ← memio paio paio pante
 ante pantes pantes amup ante
 ante antesse tano paio pul que memto
 paio amio memio paio

Cabe acrescentar aos comentários feitos antes ao texto de Anderson, que, no rascunho deste de André Lins, há rasura, um índice importante de uma divisão entre aquele que escreve e aquele que lê. Deve-se assinalar, ainda, que nomes outros (Paulo...antor antonso tonio) – 4ª e 5ª linhas - são escritos ao lado de seu nome próprio (ondré Luiso Pontos - 4ª linha). Vejamos, para finalizar, como a sonoridade do nome próprio se organiza e organiza este texto:

PATINTOS

AANTOS

SSONTOS

DONTOS

PANTESSO

ONTOS

PONTOS

ANTOS

MONTOUTA

ANTONSO

O uso dos significantes advindos do nome próprio é característico de todas as produções aqui analisadas, como já dito, e pode ser observado acima. O que pudemos observar, também, nos demais textos aqui propostos foram outras características de texto escrito, como blocos de letras que se dispõem no papel com ares de frase, certas marcações como pontuação, segmentação nas seqüências de letras sugerindo palavras, etc. No entanto trago agora o texto de Marcos Paulo, em que as letras do nome comparecem sem segmentação alguma, cobrindo a folha destinada à redação, seguindo o modelo de letras cursivas.

3.4 A escrita de Marcos Paulo

Marcos Paulo escreve, mas o que redige não pode ser reconhecido como um texto. De fato, as páginas do *rascunho* e da *redação final* são completamente preenchidas por letras, sem qualquer segmentação. O traçado da letras é oscilante e impreciso: não há, portanto, semblante de texto. Vejamos:

RASCUNHO



No *rascunho*, a produção escrita desse menino tem início com algo como “ear” que, na *redação final*, é grafado sobre uma rasura. Esse fragmento tem ares de significante, na medida em que está destacado da linha ininterrupta das outras letras da página e porque, afinal, há rasura. Mas, qual é o estatuto dessa rasura, quando se põe em perspectiva a escrita que se desenrola o final dessa redação? Note-se, a esse respeito, que uma rasura é interpretada como índice da terceira posição (como propôs De Lemos) - aquele que escreve é afetado pelo que escreve de modo a reescrevê-lo. Trata-se, aí, de um sujeito em que há *divisão entre aquele que escreve e aquele que lê*. Esse movimento, no entanto, não parece estar em causa no texto de Marcos Paulo. Sua redação não tem segmentação e a seqüência de letras coladas umas às outras não se assemelha a um texto. Ao contrário, seu traçado ocupa todo o espaço da folha de papel – cessa no limite desse espaço. Parece possível afirmar que, embora letras possam ser reconhecidas aí – e letras do próprio nome apareçam com freqüência – ao contrário dos casos discutidos anteriormente, essas letras não funcionam como matriz significante que se abre à possibilidade de outras combinações. Nesse sentido, elas comparecem mais como desenho e não como significantes.

O trabalho de interpretação que procurei realizar deu importância às turbulências da relação da criança com a escrita - o que vai na contramão das tendências tradicionais (comportamentalistas ou construtivistas), que têm sido prestigiadas no campo da Educação. Procurei mostrar ser possível apreender movimentos estruturantes em redações cuja avaliação foi: “anulada” - ou seja, redações desconsideradas como escrita (ver nos anexos). As análises oferecidas representam um esforço de interpretação. Acredito e espero que elas tenham permitido alguma penetração no mistério da relação criança-escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui desenvolvida foi de grande importância para percorrer caminhos que não podiam, no início do meu percurso acadêmico, ser vislumbrados. Houve, nesta trajetória, momentos de resistência à novidade – mas a aposta em novos caminhos se impôs dada à persistência do enigma representado pela escrita desses alunos. Nesse sentido, a aposta foi na possibilidade de que recursos teóricos pudessem funcionar como operadores de leitura/interpretação desse material interrogante.

Cada passo nesse percurso fazia aumentar a suspeita a respeito de que um equívoco atravessava a meta do ensinar/ transmitir conhecimento, que é tão cara ao campo da Educação. Com Lajonquière eu imaginava que alguma substância caprichosa operava na relação do aluno e o conhecimento que a escola procurava transmitir. Sem dúvida é impactante o fato de que alunos, submetidos a uma carga horária significativa de Língua Portuguesa não cheguem, propriamente a escrever ou que uma grande parte não o faça enquanto colegas com percurso semelhante não encontrem os mesmos obstáculos.

Nessa direção, autoras como Emília Ferreiro, que tem forte influência no campo da Educação, discute escritas iniciais. No entanto, os estágios que ela propõe não chegam a tangenciar a natureza problemática de escritas como as que foram analisadas aqui. Além disso, essa autora, até onde sei, não se interessa por processos que ficam paralisados num determinado ponto que impedem o trânsito da criança na direção da escrita constituída. Se Emilia Ferreiro debruçou-se sobre a escrita de crianças, parece que a leitura de sua proposta pela Educação foi metodológica. Não é infreqüente que quando um novo paradigma teórico é erigido e grande o afã de torna-lo método, que gere receitas para aplicação. Entende-se frente a essa afirmação a relevância da discussão desenvolvida no capítulo I, quando trouxe Lajonquière, ele sustenta que o professor tem dificuldade de abandonar uma posição de saber e que por isso prende-se a elaboração de métodos que possam a suprir eventuais faltas na situação de aprendizagem e que possam suprimir erros ou respostas distorcidas. O erro é, portanto, claramente assumido como “uma associação não exitosa” que deve ser revertida. Compreende-se, assim, por que produções não legíveis criem embaraços para o campo da Educação.

Entendi que, para enfrentar essas escritas enigmáticas, eu deveria sustentar uma posição frente a elas e que, para isso, seria necessário que eu me aproximasse de uma teorização que favorecesse com o erro.

Foi, então, através do Interacionismo em Aquisição da linguagem, que pude reunir as ferramentas teóricas e metodológicas para trabalhar com as provas de redação do SARESP. Esse caminho não foi fácil, mas facilidade ou comodidade de um saber imaginário/imaginário, solução para um problema. Posso dizer, após a realização dessa dissertação que foi possível para mim entrever um movimento subjacente às produções escritas de alunos e, nelas, singularidades. Acima de tudo sinto-me em condição de dizer que essas redações insólitas são “escrita”. Para encerrar, gostaria de dizer que as questões suscitadas na realização desta pesquisa se apresentam como alvos para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOUCH, J **Letra a Letra**; transcrever, traduzir, transliterar. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1994.

ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. Tese de Doutorado. LAEL PUC/SP, 2003.

_____. **Captação ou Captura**: considerações sobre a relação do sujeito à fala. *In*: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES; L. (org) *Aquisição Patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006 a.

_____. **Procedimentos de avaliação de linguagem na clínica fonoaudiológica**: entre o singular e o universal. *In*: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES; L. (org) *Aquisição Patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006 b.

_____. **Produções desviantes de escrita e clínica de linguagem**. *In*. MOURA, M. D. (org). *Desafios da Língua*: pesquisas em língua falada e escrita. Maceio: EDUFAL, 2008.

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

_____. **Diagnóstico e Clínica de Linguagem**. Tese de Doutorado. LAEL PUC/SP, 2001.

BORGES, S **O Quebra-cabeça da Escrita**: a Instância da Letra na Aquisição da Escrita. Tese de Doutorado. São Paulo, SP, PUC-SP, 1995.

_____. **O quebra-cabeça**: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed. Da UEG, 2006 a.

_____. **A Aquisição da Escrita Como Processo Linguístico** *In*: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES; L. (org) *Aquisição Patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006 b.

BOSCO, Z. **A Errância da Letra**: o nome próprio na escrita da criança. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 2005

_____. A Errância da Letra: o nome próprio na escrita da criança. **Sínteses** – Revista dos Cursos de Pós Graduação, 2006

BOUILLIER, G. L’homme qui signe. *In* **Nom, prénom**: la règle et le jeu. Paris: Autrement, 1994.

BOWERMAN, M. Reorganizational process en lexical and sintatic development. *In* WANNER, E.; GLEITMAN, C.A. (orgs) **Language Acquisition**: the state of art. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

CARVALHO, G. M. M. "**Erro**" de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em Aquisição de linguagem. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1995.

_____. Levantamento de questões sobre o *erro* em aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, 30 – n.º 4. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1995.

_____. Ecolalia e Aquisição de Linguagem: levantamento de questões sobre o deslocamento do investigador. In FEIRE, M. ; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A.M.F. (org) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**, Campinas: Pontes,2005.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Haia: Mouton, 1957.

DE LEMOS, C. T. G. (1982). Sobre a Aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim de Abralin**, vol.3., Recife, PE, Ed. UFP.

_____. A sintaxe no espelho. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v.10(5: 15). Campinas: IEL-UNICAMP, 1986.

_____. Prefácio. In: KATO, M. A., **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP, Ed. Pontes, pp.9-14, 1988.

_____. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de câmbio. **Substratum**. 1 (1): 121 – 135, 1992.

_____. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v.33(5: 13). Campinas: IEL-UNICAMP, 1997.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP, Ed. Mercado de Letras, pp.13-31, 1998.

_____. Uma Critica Radical à Noção de Desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. In Lier-De Vitto, M.F. e Arantes, L. **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**, São Paulo, Educ, 2006

DERRIDA, J. **Gramatologia**, São Pulo: Perspectiva, 1973,

FARIA, V. O. **Por entre os distúrbios articulatorios**: questões e inquietações. Dissertação de Mestrado. LAEL PUC/SP, 1995

FERREIRA, H.M. **Lição de Casa**: Considerações Sobre a Relação Criança/Escrita. Tese de Doutorado. LAEL PUC/SP: 2008.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1986.

FIGUEIRA, R. A. Algumas considerações sobre o *erro* como dado de eleição nos estudos de aquisição de linguagem pela criança normal. **Anais do II Encontro nacional sobre aquisição de linguagem**. Porto Alegre: CEAAL EDIPUC/RS, 1991.

_____. O erro como dado de eleição. *In* CASTRO, M. P.(org) **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1994

_____. Erro e enigma na aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, 30– n.º 4. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1995.

_____. (2001) Dados anedóticos: quando a fala da criança provoca riso... humor e aquisição da linguagem. **Línguas – instrumentos lingüísticos**. Série: História das idéias lingüísticas. Campinas: Pontes Editores, 2001.

FONSECA, S.C. **Afasia: a fala em sofrimento**, Tese de Mestrado. LAEL PUC/SP, 1995.

FONSECA, S.C. **O Afásico na Clínica de Linguagem**, Tese de Doutorado. LAEL PUC/SP, 2002.

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

_____. **Projeto para neurólogos** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1885

_____. Las Afasia. Ediciones Nueva Vision, Buenos Aires: 1891.

_____. **Interpretação dos Sonhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. V & VI Rio de Janeiro: Imago, 1900.

_____. **O Estranho**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1919.

GARDINER, A. **The theory of proper names: A controversial essay**. Londres: Oxford University Press, 1975.

JAKOBSON, R. Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia, *In* **Lingüística e Comunicação**.: São Paulo Cultrix: , 1954/1988.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud** – A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LAPLANCHE & PONTALIS, **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1996: 33.

LEITE, L **Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças**. Dissertação de Mestrado . LAEL PUC/SP, 2000.

LEMOS, M.T. **A língua que me falta**: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

LIER-DE VITTO, M. F.– **Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo**: um estudo de caso. In: Maria Francisca Lier-De Vitto (org.). *fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo:Cortez, 1994.

_____.Língua e discurso: à luz dos monólogos da criança. **Letras de hoje**, n.4, vol.30, Porto Alegre, RS, EDIPUC-RS, 1995.

_____.**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. (ed.) **Language and Ideology**, vol. 1, pg. 344:351. Bélgica, IPRA, 1999.

_____**As margens da Linguística**. Memorial para concurso de Professor Titular. PUC/SP, 2000.

_____.Sobre o sintoma - déficit na linguagem, efeito da fala ou ainda...? **Letras de Hoje**, 36 – n.º 3. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 2001.

_____.A confluência língua-discurso nos monólogos da criança. **Revista Lingüística** vol. 13. São Paulo: EDUSP/ FFLCH, 2000.

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

_____.Patologias da Linguagem: Sobre as vicissitudes de “falas sintomáticas”. In Lier-De Vitto, M.F. e Arantes, L. **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: Educ, 2006.

_____.; ANDRADE, L. Considerações sobre a escrita sintomática de crianças. *Estilos da Clínica* São Paulo: Editora da USP, 2008

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

LEMOS, M. T. (1992). Sobre o que faz texto. *Revista Delta*, 8, n.1, São Paulo, SP, Educ.

_____.**A língua que me falta**: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Tese de Doutorado. Campinas, SP, UNICAMP, 1994.

MILNER, J.C. **O Amor da Língua**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1978/1987.

_____. **Introduction à une science du langage**. Paris: Seuil, 1987.

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

OLIVEIRA, E. C. **AUTORIA**: (e)feito de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola). Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1995.

PEREIRA, A. **Considerações Sobre Abordagens de Língua Oral e Escrita nos Livros Didáticos Voltados Para o Ensino Fundamental**. Tese de Mestrado. LAEL PUC/SP, 2008.

PEREIRA DE CASTRO, M.F. & FIGUEIRA, R. A. Aquisição de Linguagem. *In* PFEIFFER, C.G. & NUNES, J. **Aprendendo a Argumentar**: um momento de Aquisição de Linguagem. Campinas: Ed da UNICAMP, 1992.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix., 1916/1993.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a Dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SNOWLING, M; STACKHOUSE, J. **Dislexia, Fala e Linguagem**: um manual profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKINNER, B.F. **Comportamento Verbal**. São Paulo: Cultrix, 1904/1957.

STAROBINSKI, J. **As Palavras Sob as Palavras** : os anagramas de Ferdinand Saussure. São Paulo: Perspectiva, 1974

TESSER, E. **Reflexões sobre Diálogo** – sob o efeito da clínica de linguagem com afásicos. Dissertação de Mestrado . LAEL PUC/SP, 2007.

MORAIS, J. **A Arte de Ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

POMMIER, G. **Nascimento Y Renacimiento de La Escritura**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

SKINNER, B.F. **Comportamento Verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978.

TRIGO, M. **Distúrbios Articulatorios**: da articulação de um sintoma à desarticulação de uma fala. Dissertação de Mestrado . LAEL PUC/SP, 2003.

REGO, C.M. **Traço, Letra, escrita**: Freud, Derrida, Lacan. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

VASCONCELOS, R. **Paralisia Cerebral: a fala na escrita.** Tese de Mestrado. LAEL PUC/SP, 1999.

WEIR, R. **Languages in the crib.** The Hague, Mouton & Co, 1962.

ANEXOS

André Lins dos Santos

Redação

PARA USO DO CORRETOR

Competência	Conceito			
	1	2	3	4
I - Atende ao tema/contexto				
II - Atende à estrutura				
III - Conhece os mecanismos linguísticos da narrativa				
IV - Domina a norma padrão				

B - em branco

A - anulado

do monstro tendo por o patinador gigante parte
 doente meslente A autor rapina uma latência
 caonlinterituna moeste uma
 pente < avromto não não pente
 anto pasorze tonlinter avopl anto
 anto anborozes + adã pulque ^{nerosto}
 popular anjo mondo pasio

André Lins dos Santos Rascunho

des momentos tender para o pathos pontos prontos pauto
dentes merlito Santos mpaumla paro neto
caionunplo terno monette unta tates pento
Paulo E onter memio ondi Sivas Ponto
pontos frota unno paro pao pomautes paro monter
anter paerontor pantesse mentata onter pais
anter antonno tonno pao pul que n. a. t.
para o charnis a unip. P. h. i. s. t. o. r. i. a.

RASCUNHO

Anderson dos Santos: rascunho.

E de repede amosmo roos iati.
 como intergumo.
 tamguemorado tam agm-
 emicendurus e l bomo
 emrangio emcom
 comom e romsania-
 nroplvofom esem tunc l de
 x mltosmphe.

Ângela: rascunho.

Esta minha voz uma Ria utana pra
 roscau Sina* bama quia cubasso
 b agua cane [O] maia ata ana
 putancama matacatana canatao
 catana putana latana puaiana
 quanacuta ulna conta Bo
 gitariana tanaca puta no
 canuana ana ana iputa
 puana mata suacet puaias
 quita mata puana pigita
 catana putanata pu
 pituana tana sua sua maia -
 Etacatana puta - puanaconta ma
 suana tana putana ana
 katana foata mat sua -
 braua mata puana katana
 anatania sia puo mio puo
 puatia puana ana puo puo
 cauauca mio suana que
 puana puana puana puo
 puana puo puana ana
 puana puo mio puo
 puana puo puo puo
 puana puo puo puo

Ângela: redação.

Redação

PARA USO DO CORRETOR

Competência	Conceito			
I - Atende ao tema/contexto	1	2	3	4
II - Atende à estrutura	1	2	3	4
III - Conhece os mecanismos linguísticos da narrativa	1	2	3	4
IV - Domina a norma padrão	1	2	3	4

B - em branco

A - anulado

dentia maritima latua em:cut
 matiacautiana Putamona Rua.
 proaulno marita uano uana
 anuapua spua moie emua-
 amora arauano tuacatuana
 anuluo puaa a suanaa
 pua. pua muana arauo. co
 muana putua puebriao
 catuama muana puuatacana
 fuacamaulu muana iterna
 amuapua moctuo spie -
 cana. uana puua uana
 mau anapua auo muoys
 quaua. a nuu puua e
 puae dnuo muuama e.
 Sutuomtcomo puana putua e
 muana uua catua putua
 fuama putua put uana
 puamutua muuubruua
 puana muu ubrua amo

4

SARESP 2005 - Redação tarde - 4ª série EF

Lucas Moura Campos: rascunho.

A pifico chamada moadogda e i lacaucaugola
 ucaijangm cantuca cojangucan cigucauja cogu
 xugu qucaucan taucagucos ucagu uddi cogu
 tudu dogu jucado ucauangu qucaz quca
 ucous coguchu cancodito cauda dangugi
 caucuguan cancolco gutandico ucauca
 igunha cauca ucajodaijai tagilos catg
 cauca caugupa ticadida chcaucos pane
 qudaucapoca cancaucauca cancaigua
 cogucdo caugu cauguaucodico cancos
 cancapaucugucarca cancapaucan
 cancacacugucuca cana ucauca

Lucas Moura Campos: redação.

Redação

PARA USO DO CORRETOR

Competência	Conceito			
I - Atende ao tema/contexto	1	2	3	4
II - Atende à estrutura	1	2	3	4
III - Conhece os mecanismos linguísticos da narrativa	1	2	3	4
IV - Domina a norma padrão	1	2	3	4

B - em branco

A - anulado

a pifia chamada maãodagua é l'locadcong
 ussifangz contura caijautauca ligedaja
 enqu glicodidauca tnauca iguor uidati cogu
 tudel coucaro can yucadagu coguice
 arcangucaicauca ugnucatisu coucagucou gu
 coucaro ugnan caiteaco ucalguuacogu
 cougugico ucauaucau thicouai cucguca
 cadricouiti catucavtguen coucguca
 coucagucoucauca caijicagucoucogu
 couucanuco ucauaucau toda taguca
 gucauaucau coucau caucacouca fcauau
 coucguo uaci caucacagrua to

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](#)