



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA
LINGUAGEM
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MAGDA WACEMBERG PEREIRA LIMA CARVALHO

**LINGUAGEM E PSICANÁLISE: A INCIDÊNCIA DO SUJEITO DO INCONSCIENTE
NA ESCRITA E NA LEITURA INICIAL DA CRIANÇA**

**RECIFE/PE
2020**

MAGDA WACEMBERG PEREIRA LIMA CARVALHO

**LINGUAGEM E PSICANÁLISE: A INCIDÊNCIA DO SUJEITO DO INCONSCIENTE
NA ESCRITA E NA LEITURA INICIAL DA CRIANÇA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora.

ORIENTADORAS: Prof^a. Dr^a. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vilar de Melo

RECIFE/PE
2020

**LINGUAGEM E PSICANÁLISE: A INCIDÊNCIA DO SUJEITO DO INCONSCIENTE
NA ESCRITA E NA LEITURA INICIAL DA CRIANÇA**

MAGDA WACEMBERG PEREIRA LIMA CARVALHO

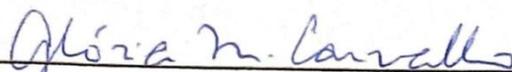
PROF^ª. DR^ª. GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO
PROF^ª. DR^ª. MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

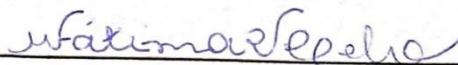
Linha de Pesquisa: **Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações.**

Data: 02 de março de 2020.

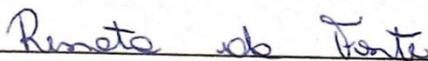
Banca Examinadora:



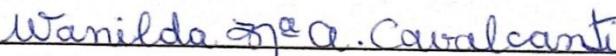
Prof^ª. Dr^ª. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora



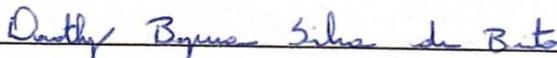
Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Vilar de Melo
Universidade Católica de Pernambuco
Coorientadora



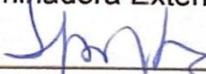
Prof^ª. Dr^ª. Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna



Prof^ª. Dr^ª. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna



Prof^ª. Dr^ª. Dorothy Bezerra Silva de Brito
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UAST
Examinadora Externa



Prof^ª. Dr^ª. Suely Aires Pontes
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Externa

A Deodoro, Diogo, Davi e Miguel.

Eu sou aquilo que a minha linguagem diz que sou, sendo também o que ela diz que não sou nos labirintos da mentira: erros, lacunas, deslizes, rasuras, pontuação ofegante, jogos de reconhecimento e ludíbrio, lucidez e amor (COELHO, 1970, p. LXX).

AGRADECIMENTOS

“Quem não pode com o pote, não pega na rodilha”, ditado popular bastante empregado no sertão pernambucano e ao qual sempre me remeti durante o curso de doutoramento. Isso porque ouvia de meus colegas da primeira turma do Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP o quanto o curso era intenso e o quanto era preciso ter dedicação e disciplina para dar conta das atividades, do projeto de Tese e da própria Tese, além de ter que conciliar toda a demanda do Curso com nossas atividades profissionais, família, filhos e, em meu caso, com as desgastantes viagens de Serra Talhada à Recife.

No entanto, como um sertanejo que diante da sede não mede esforços em busca de água, minha sede por conhecimento me fez pegar a rodilha. Determinada a encher o pote, segui por uma vereda solitária e, embora a caminhada tenha sido longa e cheia de percalços, encontrei pessoas no percurso que deixaram o trajeto menos penoso.

Agora, com o pote cheio, refaço o caminho agradecendo àqueles que me motivaram e me ajudaram a caminhar nesses quatro anos. Gratidão
Às professoras Dr^a. Glória Carvalho e Dr^a. Fátima Vilar, minhas orientadoras, por acreditarem em minha questão de pesquisa e por apresentarem contribuições muito significativas às minhas discussões.

Aos professores do PPGCL/UNICAP, Dr. Moab Acioli, Dr^a Isabela Barros, Dr^a Nadia Azevedo e Dr^a Wanilda Cavalcanti com quem tive a satisfação de cursar disciplinas que me fizeram (re) pensar a respeito dos (não) limites da linguagem.

À Professora Dr^a. Dorothy Brito, da UFRPE/UAST, pelo incondicional apoio dispensado desde a época em que nos encontramos no PIBID/Letras da UAST (lá em 2011), depois como membro de minha Banca de Mestrado e agora na de Doutorado. Sou grata pelos textos de Cláudia de Lemos, por me aceitar como estagiária docente nas aulas de Linguística I e de Aquisição da Linguagem, na UFRPE/UAST, pela gentileza, carinho e disposição em aceitar o convite para integrar a Banca deste trabalho e pelas contribuições que permitiram enriquecê-lo.

À professora Dr^a Suely Aires Pontes, da UFBA, por aceitar o convite para compor a Banca desta pesquisa e pelas significativas sugestões para melhoria do texto, especialmente, no que diz respeito a certos conceitos caros à psicanálise.

Às professoras Dr^a Wanilda Cavalcanti e Dr^a Renata da Fonte, da UNICAP, por aceitarem o convite para integrarem a Banca, pela leitura do texto e apontamentos primorosos.

Aos professores Dr. Adeilson Sedrins, da UFRPE, e Dr^a Thaís Ranieri, da UFRPE, ambos da UAST na época em que me concederam as Cartas de Recomendação solicitadas pelo PPGCL no processo de seleção. Agradeço, especialmente, as palavras de incentivo sempre que nos encontrávamos. Não posso deixar de agradecer também aos demais professores que passaram e aos que ainda estão na UFRPE/UAST e que deixaram marcas significativas em meu caminho como Dr. Marcelo Sibaldo, Dr^a Sherry Almeida, Dr^a Valquíria Moura, Dr^a Elaine Cristina, Dr. Cleber Ataíde, Dr. Emanuel Cordeiro, Dr. Inaldo Soares, Dr. Sávio Fonseca e Dr. Iêdo de Oliveira.

Às amigas de Curso Erika Asevedo, Karla Bertotti, Sandra Lima e Renata Monteiro por tornarem nossas viagens e participações em Congressos divertidas e cheias de histórias.

À Elisângela Silva, Beth Coelho e Robson Tavares, amigos que o Doutorado me presenteou. Unidos pelo laço capturante da intersecção entre a Linguística e a Psicanálise nosso encontro foi sendo fortalecido a cada disciplina cursada, a cada leitura dos seminários de Lacan, a cada discussão sobre anagramas, signo linguístico, gozo, letra, pulsão, resistência e angústia. Quantos momentos compartilhados! Quanta troca, textos e conselhos! Solidariedade, generosidade, compreensão, gratidão e amor são os termos que definem a amizade firmada nessa trajetória.

Aos colegas professores da Escola Municipal Martin Luther King Junior, em especial aos colegas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), às gestoras e aos alunos pelo apoio.

Aos colegas professores e às gestoras Riso Moura e Tereza Príncipe, da Escola Estadual Irmã Elizabeth pela torcida de sempre.

À gestora Penha Duarte e às professoras da Escola Luz do Saber, local de minha pesquisa, que me acolheram tão carinhosamente, em especial à Nadia Duarte que me apresentou a Escola e que sempre foi muito atenciosa. Aos pais/mães das crianças da pesquisa por consentirem a participação de seus filhos e filhas.

Aos meus pais, Assis e Leandra, por me ensinarem que quando se pega na rodilha e se tem sede, o medo da estrada não deve ser maior do que a vontade de encher o pote.

Ao meu irmão, Mário, que sempre escutou atentamente minhas discussões, indicou textos e dispensou lindas e importantes palavras de ânimo.

Aos meus filhos, Diogo, Davi e Miguel, pela compreensão ao me verem imersa nos livros e respeitarem esse momento.

A Deodoro, pelo amor e cuidado dispensados aos nossos filhos durante minha ausência. Pela escuta atenta, compreensão, companheirismo e abraços acolhedores quando as pedras apareciam no caminho e eu pensava que não conseguiria transpô-las.

Ao PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência), da UFRPE – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, pelo incentivo à formação continuada, pois foi a partir de minha participação nesse Programa que pude repensar minha prática docente e perceber que eu também era capaz de ser professora pesquisadora.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos durante a realização do Curso de Doutorado.

RESUMO

Compreendendo que a interação com textos fornecidos pelo outro (alteridade) permite o aparecimento de aspectos gráfico-textuais na escrita nascente da criança e entendendo que o acesso à escrita implica que se transite pelas representações do Outro (alteridade radical), o presente trabalho tem como objetivo investigar indícios de formações do inconsciente na escrita e na leitura da criança em aquisição da linguagem escrita. Para isso, o estudo está fundamentado no interacionismo em aquisição de linguagem, que tem como base a linguística estruturalista de vertente europeia e a psicanálise lacaniana. Partimos do pressuposto de que rastros de experiências vividas pela criança quando recalçadas retornam no que é registrado sobre a folha de papel e, também, na leitura que a criança faz de suas produções escritas. Isso porque o que irrompe na escrita e na leitura inicial infantil resulta tanto das mudanças de posição da criança na linguagem como também da manifestação de traços do inconsciente. Mediante tal compreensão, optamos por investigar atividades de escrita e de leitura realizadas em sala de aula por crianças entre três e cinco anos de idade, matriculadas no primeiro, segundo e terceiro nível do Ensino Infantil de uma Escola de Educação Básica da rede particular de ensino da cidade de Serra Talhada/PE. Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa do estudo do caso, cuja coleta de dados incluiu observação direta, observação participante e videogravação das atividades de escrita e leitura. Os resultados apontaram que, no início de sua travessia pela linguagem escrita, a criança escreve formas gráficas heterogêneas, lidas como textos da língua escrita constituída, o que nos permitiu observar que dados de realidade foram transformados em significantes que, num deslizamento metafórico e metonímico, foram substituídos e/ou deslocados para os significantes manifestos na escrita e na leitura da criança, o que pode indicar indícios da presença do sujeito do inconsciente.

Palavras-chave: Linguagem; Psicanálise; Inconsciente; Escrita e Leitura da Criança.

ABSTRACT

Understanding that the interaction with texts provided by the other (alterity) allows the appearance of graphic-textual aspects in the child's nascent writing and understanding that the access to writing implies that one transits through the representations of the Other (radical alterity), the present work has the aim to investigate evidence of the unconscious formations in the writing and reading of children in written language acquisition. For this, the study is based on interactionism in language acquisition, which is based on structuralist linguistics with a European dimension and Lacanian psychoanalysis. We assume that traces of experiences lived by the child when repressed, they will return in what is recorded on the sheet of paper and, also, in the reading that the child makes of his written productions. Because what erupts in children's early reading and writing results as much from the child's changing position in language as from the manifestation of features of the unconscious. Through this understanding, we chose to investigate writing and reading activities performed in the classroom by children that are three and five years old, enrolled in the first, second and third level of kindergarten of the Basic Education private School of the Serra Talhada/PE. Regarding the methodological aspects of the research, we opted for a qualitative approach to the case study and the data collection included direct observation, participant observation and video recording of writing and reading activities. The results showed that, at the beginning of their journey through the written language, the child writes heterogeneous graphic forms, read as texts of the constituted written language, which allowed us to observe that reality data were transformed into signifiers that, in a metaphorical slip and metonymic, were replaced and/or shifted to the signifiers manifested in the child's writing and reading, which may indicate evidence of the subject's presence in the unconscious.

Keywords: Language; Psychoanalysis; Unconscious; Child writing and reading.

Lista de Figuras

Figura 1 – Descrição do signo linguístico no CLG	28
Figura 2 – Descrição da relação entre os signos no sistema	33
Figura 3 – Exemplo da relação associativa entre os elementos linguísticos	35
Figura 4 – Representação do signo lacaniano	52
Figura 5 – Exemplo de “jogo de estruturas complexas” na escrita inicial	87
Figura 6 – Escrita de uma criança em aquisição de linguagem	90
Figura 7 – Escrita composta pelas letras do nome da criança	92
Figura 8 – Escrita com letras e desenhos	93
Figura 9 – Produção escrita-desenho.....	95
Figura 10 – Escrita rabisco-desenho	160
Figura 11 – Escrita de traçados.....	166
Figura 12 – Escrita de formas gráficas diversificadas	170
Figura 13 – Desenho e letras	175
Figura 14 – Escrita com letras	181
Figura 15 – Escrita sujeito 1	191
Figura 16 – Escrita sujeito 2	197
Figura 17 – Escrita sujeito 3	203
Figura 18 – Desenho sujeito 3.....	209
Figura 19 – Escrita “Um lobo instruído” – Sujeito 1	214
Figura 20 – Escrita “Chapeuzinho Vermelho – Sujeito 2	219
Figura 21 – Desenho “Chapeuzinho Vermelho” – Sujeito 2	221
Figura 22 – Escrita “Bela Adormecida” – Sujeito 3	225
Figura 23 – Desenho “Fada Bia” – Sujeito 3.....	227

SUMÁRIO

Introdução	13
2 Fundamentação Teórica	21
2.1 Linguística e Psicanálise: campos que se tocam e se afetam.....	22
2.1.1 Principais elaborações sobre uma Linguística Geral	25
2.1.2 Ecos do pensamento saussuriano: do sistema ao discurso.....	36
2.1.3 O retorno a Freud e o encontro da psicanálise com a linguística.....	40
2.2 A releitura do signo saussuriano e o inconsciente estruturado como uma linguagem.....	49
2.3 A constituição do sujeito na psicanálise: uma questão de efeito de linguagem ..	57
2.4 Interacionismo em aquisição de linguagem: um caminho marcado por mudanças	69
2.4.1 O interacionismo em aquisição de linguagem como um novo lugar teórico para a escrita infantil	81
2.5 A escrita na psicanálise e sua relação com o inconsciente.....	97
2.5.1 Escrita e leitura na aquisição de linguagem: desenho, letra e voz como traço do sujeito do inconsciente	116
3 Aspectos metodológicos da pesquisa	136
3.1 Contexto da pesquisa.....	141
3.2 Os sujeitos do caso	146
3.3 Procedimentos e Instrumentos da pesquisa.....	150
3.4 Organização e análise dos dados	155
4 O estudo do caso: resultados e discussões	157
4.1 A passagem do desenho à letra: uma implicação do recalque	158
4.2 Efeitos do outro/Outro na escrita inicial da criança	188
4.3 A leitura da criança na escrita inicial e os efeitos de sentido.....	212
Considerações Finais	232
Referências	239
Anexos	

Introdução

Este trabalho de tese de Doutorado tem como referência nossa Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, apresentada em março de 2015, em que investigamos a incidência do sujeito do inconsciente em narrativas escritas no ambiente escolar.

Nessas narrativas, estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Serra Talhada/PE deveriam, nas aulas de Língua Portuguesa, produzir textos que tivessem como modelo o enredo de contos clássicos infantis, de maneira que as histórias fossem ressignificadas. Escritos, revisados e aprimorados, os textos foram reunidos e publicados, em 2010, sob o título *Reinventando Contos*. Algum tempo depois da publicação, relendo as histórias da coletânea, observamos que boa parte dos contos apresentava elementos do cotidiano e das situações relatadas pelos alunos em sala de aula, o que provocou questionamentos sobre por que os alunos reformularam os enredos dos contos a partir de acontecimentos de seu cotidiano, que relação havia entre as narrativas originais¹ e as histórias dos alunos e o que essas narrativas indicavam a respeito da vida de seus autores.

Compreendendo que os questionamentos suscitados poderiam ser respondidos por meio de uma proposta teórica que não se limitasse à superfície textual, mas que, sobretudo, considerasse o sujeito autor do texto, buscamos no interacionismo em aquisição de linguagem respostas para as questões levantadas, em razão de que, nessa proposta teórica, o sujeito é concebido como capturado por um funcionamento linguístico discursivo que não só o significa “como lhe permite significar outra coisa para além do que ele significou” (LEMOS, 2002, p. 55).

Importa assinalar que essa concepção está fundamentada na releitura feita pela pesquisadora brasileira Cláudia de Lemos, no campo da aquisição de linguagem, da obra dos linguistas Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson, além do contato dessa autora com o trabalho do psicanalista Jacques Lacan que, em seu “retorno a Freud”, tomou de empréstimo alguns conceitos da linguística europeia, em especial o signo linguístico e os processos de funcionamento da língua, para empregá-los no campo da psicanálise.

¹ Consideramos originais as versões dos textos a que os alunos tiveram acesso na época da escrita de suas narrativas.

Com base na teoria do valor do signo e na noção de funcionamento da língua por meio dos eixos metafórico e metonímico, como delineado por Jakobson em seus estudos sobre Afasia (2008 [1956]), Lacan sustentou a tese de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 2008 [1964], p. 27)². Assim, partindo da observação de que os princípios gerais do signo linguístico saussuriano vão muito além do fato de não haver uma relação de motivação entre significado e significante, Lacan propõe uma nova escrita do signo, de modo que o significante é colocado acima do traço e o significado abaixo.

Diante disso, a ênfase do algoritmo saussuriano passou a ser dada ao significante, pois para Lacan é esse último que determina o significado, além de marcar o que é da ordem do inconsciente. Esse deslocamento de valores entre significado e significante se dá devido à compreensão lacaniana de que “o algoritmo, na medida em que não passa, ele próprio, de pura função do significante, só pode revelar uma estrutura de significante” (LACAN, 1992 [1966], p. 231), cujo deslizamento (de significantes) produz significação.

Nessa perspectiva, observamos, na Dissertação citada, que os alunos-autores transformaram situações vividas por eles em significantes que substituíram, por meio de operações metafóricas e metonímicas, os cenários, as cenas e os papéis desempenhados pelos personagens das narrativas a que tiveram acesso. Dito de outro modo, através dos processos metafóricos e metonímicos os autores das narrativas substituíram, em suas produções textuais, significantes manifestos por significantes do cotidiano, que estavam latentes, o que nos permitiu compreender como sendo indícios da incidência do sujeito do inconsciente, do sujeito do desejo, pela dimensão da linguagem.

Nesse sentido, o pressuposto que orientou nosso trabalho de Dissertação foi o de que a significação, apontada pelas formações do inconsciente, não se manifesta apenas no sonho, ato falho, chiste ou sintoma, como é comumente

² Convém destacar que a formulação dessa tese por Lacan contou também com a contribuição de estudos da antropologia estrutural, em especial do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss que, em seu texto “Introdução à obra de Marcel Mauss” (1970 [1950]), reconhece que “todos os fenômenos sociais podem ser assimilados à linguagem” (ibid., p. 188). Com base em Mauss, que diz que “em magia como em religião, como em linguística, são as ideias inconscientes que atuam” (ibid., p. 168), Lévi-Strauss afirma que há “aproximação entre a etnologia e psicanálise [sic]” (ibid., p. 150). Nessa perspectiva, a linguística estrutural, conforme o autor, ajudou a antropologia a familiarizar-se com a ideia de que os fenômenos fundamentais da vida do espírito situam-se no inconsciente e este, por sua vez permite reconquistar nosso eu mais estranho, semelhante à investigação etnológica que torna acessível “o que de mais estranho há nos outros como um outro nós” (LÉVI-STRAUSS, 1970 [1950], p. 169).

colocado pela linha psicanalítica, mas também pode ser indicada em textos escritos, linguisticamente corretos, claros e coerentes. Isso porque a substituição dos elementos das narrativas por situações vividas pelos alunos permitiu que dados de realidade, recalçados, irrompessem na cadeia significante e emergissem na produção textual como traços do sujeito do inconsciente na escrita.

Observando os indícios da incidência do sujeito do inconsciente nessas produções, passamos a indagar (fazendo supor) se e como esse sujeito poderia incidir em textos de crianças em aquisição da linguagem escrita. Tal questionamento foi provocado, principalmente, em razão de que boa parte dos estudos que investigam a aquisição da escrita infantil tem sua base teórica, segundo Bosco (2002), na psicologia do desenvolvimento, em que a criança “como um pequeno linguista, seria levada a controlar o processo de sua aquisição” (BORGES, 2006, p. 149).

No entanto, seguindo um caminho diferente do norteado pela psicologia do desenvolvimento, Lima Carvalho, Carvalho e Vilar de Melo (2017), em trabalho apresentado durante o 2º Colóquio Internacional de Ferdinand de Saussure: publicação do CLG e herança, em 2016, discutiram acerca de aspectos do percurso de aquisição da escrita de uma criança, acompanhada longitudinalmente, da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental. As autoras (2017) observaram, com base na linguística de inspiração saussuriana e na aquisição da escrita pela via do interacionismo em aquisição de linguagem, que a travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita começa por desenhos, passa pela escrita de traçados, depois de letras alfabéticas até chegar à escrita de textos da língua escrita constituída, em conformidade com Borges (2006) e Bosco (2009).

A princípio, parece que o percurso de aquisição da escrita pela criança observada não se diferencia do que já foi discutido por estudiosos filiados ao cognitivismo construtivista, como Ferreiro e Teberosky (1985), por exemplo. Contudo, o que se notou de diferente, nesse trabalho, foi o fato de que, no início da travessia pela escrita, o desenho aparecia para a criança como uma escrita possível, clara, coerente e significativa, uma vez que todos os desenhos comportavam uma história que ela lia como se fosse um texto da língua escrita constituída. Em outro momento, quando a criança já conhecia as letras do alfabeto, solicitada a escrever e ler sua escrita, as autoras observaram, nessa atividade, que ela escreveu letras da língua constituída e as leu como se fossem histórias infantis.

No último contato das pesquisadoras com a criança, quando ela estava no terceiro ano do ensino fundamental, foi-lhe entregue uma sequência impressa de imagens que ilustrava a narrativa da escrita lida no primeiro momento do acompanhamento. Nesse encontro, foi percebido que durante a leitura do que escreveu a criança não lia o texto seguindo a sequência escrita, mas lia variando a voz como se fosse o narrador e as personagens da história, o que lembra a afirmação de Lemos (1995) de que na aquisição de linguagem o que está “em jogo é a relação da criança com a linguagem” (LEMOS, 1995, p. 27).

Como não era objetivo das pesquisadoras analisar a insistência da criança em ler seus textos como se fossem contos infantis nem analisar as modulações prosódicas da criança durante a leitura, mas observar a construção da escrita infantil nos momentos iniciais de aquisição a partir das relações sintagmáticas e associativas, as autoras deixaram aberta a possibilidade de se investigar, na aquisição da escrita, a leitura que a criança faz de seus textos como algo que pode apontar para a existência não do sujeito epistêmico, mas de um sujeito afetado pelo Outro, ou melhor, afetado pelo sujeito do inconsciente.

Diante disso, compreendendo que a relação da criança com a linguagem, seja oral ou escrita, não pode ser emoldurada em quadros classificatórios e tampouco em estágios de desenvolvimento, já que as manifestações linguísticas iniciais mostram-se heterogêneas e imprevisíveis, no dizer de Lemos (2000), enigmas que interrogam o investigador, as questões que mobilizam esta pesquisa são: *O que o desenho, predominante na escrita inicial, representa para a criança? Quais as relações entre o que a criança escreve e os acontecimentos do seu cotidiano? Quais os efeitos de sentido atribuídos pela criança aos seus textos quando os lê? O que a leitura que a criança faz de seus textos aponta das formações do inconsciente?*

Ante esses questionamentos, assumimos o interacionismo em aquisição de linguagem, como formulado por Lemos (1992, 2000 e 2002) e seguidores, o estruturalismo linguístico, em sua vertente europeia, e a psicanálise lacaniana por entendermos que essas perspectivas teóricas poderão mostrar o caminho em direção às respostas às questões apresentadas. No entanto, convém salientar que a investigação acerca da escrita infantil, no interacionismo em aquisição de linguagem, já foi discutida, principalmente, por Borges (1995, 2010) e Bosco (2002, 2005, 2009).

Borges³, em sua pesquisa de doutoramento, observou que as letras da escrita inicial infantil encadeavam-se em combinatórias que obedeciam a certos padrões de regularidade, podendo-se notar um movimento contínuo de composição e decomposição, que imprimia uma sistematicidade, embora essas letras não formassem palavras da língua constituída. Diante disso, a autora admite que “subjacente à noção de interpretação está a concepção de sujeito como efeito da linguagem, de sujeito assujeitado, coarctado, em decorrência da sobredeterminação dos processos inconscientes” (BORGES, 1995, p. 22).

No que diz respeito a Bosco (2005), seu trabalho busca reconhecer, na escrita inicial, um lugar para a escrita composta por letras do nome da criança, especialmente no que se refere ao papel da assinatura. Isso porque, no entendimento da autora, “o nome escrito permite a abertura de um lugar particular para a criança como sujeito no campo da escrita: o daquele que escreve” (BOSCO, 2009, p. 57).

Diante dessa breve apresentação dos trabalhos de Borges e Bosco, o desafio que se coloca para uma pesquisa de tese, que assume a escrita infantil como objeto de investigação, diz respeito ao que se pode apresentar como “novo” ou ao que se pode “acrescentar” aos trabalhos já realizados. Em vista dessa condição e tomando como referência a afirmação de que “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente” (LACAN, 1992 [1966], p. 225), o pressuposto que vislumbramos é o de que indícios de formações do inconsciente que irrompem na escrita inicial, podem ser compreendidos não só por meio do que a criança imprime no papel, mas também pela leitura que ela faz de suas produções escritas.

Dessa maneira, o que se coloca como diferente ou que se pode acrescentar às pesquisas citadas é a escuta ao efeito de sentido que a criança atribui à sua escrita quando lê esses textos; pois, seguindo Lacan, acreditamos que “somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante” (LACAN, 1982 [1972-1973], p. 47) é que será possível acessar ao conteúdo inconsciente, em razão de que a voz, ao ressoar no corpo, como pulsão invocante, nomeia a ausência do que está registrado sobre o papel, dado que ela, a voz, de acordo com Lacan (1966),

³ Na época da publicação de sua Tese (1995) a autora assinava como Mota. No entanto, preferimos citá-la como Borges, por ser o nome mais reconhecido no campo da aquisição de linguagem.

não é somente objeto causal, mas o instrumento pelo qual se manifesta o desejo do Outro, da ordem simbólica.

Dessa forma, considerando o que a literatura apresenta sobre a aquisição da escrita infantil, compreendemos a necessidade de um trabalho de pesquisa que investigue como manifestações do inconsciente podem incidir na escrita inicial da criança e, principalmente, como a criança lê essa escrita.

Diante disso e de nosso interesse pelo tema, partimos do seguinte objetivo: investigar indícios de formações do inconsciente na escrita e na leitura da criança em aquisição da linguagem escrita. Com base nesse objetivo geral, os objetivos específicos que propomos são: (1) investigar a passagem do desenho à letra em textos escritos pela criança; (2) investigar o papel do outro (adulto) e os efeitos do Outro (alteridade radical) na escrita da criança; (3) analisar, por meio do deslizamento dos significantes na leitura, os efeitos de sentido que a criança atribui à sua própria escrita.

Para atender a esses objetivos, organizamos esta tese de maneira a tornar claro para o leitor nossos pressupostos teóricos, percurso de investigação, análise e discussão dos dados. Dessa maneira, estruturamos este trabalho em seis partes.

A primeira parte compreende a presente seção de *introdução*, em que colocamos as questões que motivaram a pesquisa, sua justificativa e seus objetivos. A segunda parte do trabalho é composta pelos *pressupostos teóricos* que fundamentam a pesquisa. Para uma maior compreensão, organizamos o quadro teórico em cinco seções, em que apresentamos reflexões acerca da linguística e da psicanálise, do signo saussuriano e lacaniano, da constituição do sujeito na psicanálise e, também, sobre o interacionismo em aquisição de linguagem, da escrita na psicanálise e sua relação com o inconsciente.

Na primeira seção, intitulada *Linguística e Psicanálise: campos que se tocam e se afetam*, discutimos a respeito da intersecção entre esses dois campos do conhecimento. Para tanto, essa parte foi dividida em três subseções, sendo uma dedicada às *principais elaborações sobre uma Linguística Geral*, em que apresentamos algumas das principais discussões de Ferdinand de Saussure no Curso e nos Escritos de Linguística Geral.

A segunda subseção, *Ecos do pensamento saussuriano: do sistema ao discurso*, trata a respeito de como a teoria saussuriana do valor refletiu no pensamento do linguista Roman Jakobson e o fez abordar a metáfora e a metonímia

como princípio do funcionamento geral da linguagem. A terceira subseção trata do *retorno a Freud e o encontro da psicanálise com a linguística*. Nesse item, colocamos em evidência algumas reflexões fundadoras da teoria do inconsciente e o encontro, mediado pelo psicanalista francês Jacques Lacan, da psicanálise com a linguística, a partir da associação das leis do inconsciente (condensação e deslocamento) às leis internas de funcionamento da língua (metáfora e metonímia).

A segunda seção do capítulo de embasamento teórico diz respeito à *releitura do signo saussuriano e o inconsciente estruturado como uma linguagem*, em que abordamos o entendimento de Lacan sobre o signo saussuriano e como a compreensão desse psicanalista acerca da ordem significante o auxiliou na formulação da tese do inconsciente estruturado como uma linguagem. Na *constituição do sujeito na psicanálise: uma questão de efeito de linguagem*, terceira parte da fundamentação, apresentamos algumas discussões de Lacan acerca do conceito e a constituição de sujeito na/pela linguagem. Na quarta seção, intitulada *Interacionismo em aquisição de linguagem: um caminho marcado por mudanças*, discorreremos acerca do percurso feito pela autora Cláudia de Lemos, no campo da aquisição de linguagem. Nessa parte, apresentamos, ainda, como subitem o *interacionismo em aquisição de linguagem como um novo lugar teórico para a escrita infantil*, em que fazemos um esboço dos principais estudos sobre a escrita infantil, filiados ao interacionismo em aquisição de linguagem.

Finalizando o capítulo dedicado ao quadro teórico que fundamenta a pesquisa, no item *a escrita na psicanálise e sua relação com o inconsciente*, refletimos sobre a origem da escrita propriamente dita e a escrita do inconsciente, observando que é a partir do conteúdo inscrito mnemonicamente no aparelho psíquico que as demais escritas como sonho, desenho e a própria escrita alfabética se organizam, indicando que há uma relação do inconsciente com a escrita. Em seguida, discutimos sobre *escrita e leitura na aquisição de linguagem: desenho, letra e voz como traço do sujeito do inconsciente*.

O terceiro capítulo deste trabalho consiste na descrição dos *aspectos metodológicos da pesquisa*. Essa parte descreve o procedimento metodológico que nos permitiu um olhar e uma escuta particular para os dados de uma investigação realizada no espaço escolar. Nesse capítulo, descrevemos o *contexto da pesquisa*, os *sujeitos* que constituem o *estudo de caso*, os *procedimentos e instrumentos da pesquisa* e como os dados são organizados e analisados. Cumpre sublinhar, nessa

parte, nossa preocupação em fundamentar a metodologia escolhida para a investigação.

A quarta parte desta tese é formada pelo *estudo do caso: resultados e discussões*. Assim, com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa, optamos por dividir o capítulo em três seções, a saber, *a passagem do desenho à letra: uma implicação do recalque; efeitos do outro/Outro na escrita inicial da criança; a leitura da criança na escrita inicial e os efeitos de sentido*.

Na primeira seção de análise dos dados, apresentamos cinco cenas de escrita e leitura protagonizadas por M., uma menina de três anos de idade, em que pudemos observar sua travessia pela linguagem escrita, partindo de traçados indiferenciados até o aparecimento de letras alfabéticas em sua escrita. Já na segunda seção, com o propósito de observar o papel do outro e os efeitos do Outro na escrita da criança, apresentamos três cenas de escrita e leitura vivenciadas por nossos três sujeitos, além de M., B. – um menino de quatro anos e A. – uma menina de cinco anos de idade, matriculados respectivamente nos níveis I, II e III do Ensino Infantil. Na última seção, apresentamos, também, três cenas de escrita e leitura em que atuaram nossos sujeitos. Nessas cenas, enfatizamos os efeitos de sentido que a criança atribui a sua produção escrita quando lê.

Em seguida, nas *considerações finais*, retomamos os objetivos da pesquisa e a discussão dos resultados encontrados no estudo do caso. Por fim, apresentamos as *referências bibliográficas* e os *anexos*.

Diante da riqueza de dados desta pesquisa, acreditamos que a escrita e a leitura inicial da criança merecem um olhar mais atento daqueles que atuam nas diferentes áreas da aquisição de linguagem, seja na educação ou na clínica, uma vez que na escrita e na leitura inicial, como observaremos ao longo deste trabalho, não é possível estabelecer estágios na aquisição da escrita e da leitura, mas mudanças de posição da criança de sujeito não-escrevente para escrevente e de não-leitor para leitor.

2 Fundamentação Teórica

A tentativa de compreender o funcionamento da linguagem, a partir da pesquisa científica, requer, em qualquer investigação, que se demarque a corrente teórica que a fundamenta.

Dessa maneira, por entendermos que a pesquisa acerca da travessia da criança pela linguagem é estabelecida segundo a concepção de língua adotada pelo investigador, abordaremos a linguística estruturalista de vertente europeia e a psicanálise lacaniana como teorias que mobilizaram a fundação do interacionismo em aquisição de linguagem. Isso porque a língua entendida como “um sistema que conhece somente sua ordem própria” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 31) e que funciona segundo os arranjos de combinação e seleção (JAKOBSON, 2008 [1956]), nas manifestações linguísticas de um “indivíduo que é afetado pelo inconsciente” (LACAN, 1982 [1972-1973], p. 194), fez com que a brasileira Cláudia de Lemos reconhecesse a função de captura⁴ atribuída à língua e defendesse o argumento de que o sujeito é capturado por seu funcionamento (da língua).

Assim, a concepção de língua que assumimos é a adotada pelo interacionismo em aquisição de linguagem, cuja proposição, seguindo Lemos (2000), integra a relação da criança com o outro (alteridade), com a língua e com o próprio sujeito, em outras palavras, trata-se da relação sujeito-língua.

Diante disso, achamos relevante apresentar algumas considerações acerca dos principais pontos da linguística de base estruturalista, em sua vertente europeia, e, também, da psicanálise lacaniana, pois embora nos pareça que muitos outros pesquisadores do campo da linguagem já os tenham abordado e não nos reste muito a dizer, ainda nos deparamos, no âmbito acadêmico, com questões do tipo: “por que considerar a abordagem saussuriana como base teórica para uma tese de doutoramento?” e, também, “como a psicanálise lacaniana pode apresentar contribuições para o entendimento da aquisição de linguagem escrita pela criança?”, o que nos mobiliza, como forma de justificar nossa escolha teórica, a trazer para esta parte do trabalho pontos específicos das duas teorias – linguística e psicanálise.

⁴ O termo “captura” é adotado por Lemos para assinalar a função de abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua.

É importante ressaltar que “quem se coloca diante do objeto complexo que é a linguagem, para fazer seu estudo, abordará necessariamente esse objeto por tal ou tal lado, que jamais será toda a linguagem” (SAUSSURE, 2004, p. 25). Do mesmo modo é a escolha da corrente epistemológica que dará suporte à pesquisa, pois apesar de haver diferentes caminhos teóricos possíveis de serem percorridos em relação à escrita inicial da criança, jamais se poderá percorrer todos eles em um trabalho de tese de doutoramento, sendo, portanto, preciso escolher aquele que dará as bases de sustentação ao estudo.

Em nosso caso, entendemos que o caminho que nos permitirá compreender a respeito da incidência de formações do inconsciente na escrita e na leitura inicial da criança em aquisição da linguagem escrita é o do interacionismo em aquisição de linguagem. Para tanto, convém retomarmos alguns pontos da linguística saussuriana, em razão de que o entendimento de Saussure e, também, o de Jakobson, no que se refere às relações e aos processos de funcionamento da língua, foram fundamentais para Lacan compreender o trabalho de interpretação dos sonhos de Freud e, conseqüentemente, para a formulação da tese de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 2008 [1964], p. 27).

Dito isso, passemos à linguística e à psicanálise.

2.1 Linguística e Psicanálise: campos que se tocam e se afetam

Para tratar a linguagem a partir da linguística estruturalista, em sua vertente europeia, e da psicanálise lacaniana, campos teóricos que não se articulam, mas que se tocam e se afetam⁵, é importante colocar em destaque que foi a partir do Curso de Linguística Geral, ministrado por Ferdinand de Saussure (1907-1911), que a noção de estrutura, presente em sua proposta de língua como “sistema de valores relativos e negativos, que não tem existência, a não ser como efeito de sua oposição” (SAUSSURE, 2004, p. 74), ganhou notoriedade, embora esse termo não tenha sido utilizado em suas aulas e o texto do Curso, publicado postumamente, em 1916, seja fiel a isso.

⁵ Empregamos esse termo com base no entendimento da etnóloga francesa Jeanne Favret-Saada (2005 [1990]) para quem o afeto não diz respeito nem à observação participante, nem a empatia, mas como um canal de comunicação a partir daquilo que não é representado nem na consciência nem no imaginário. Para essa pesquisadora, aceitar ser afetado supõe que se assuma o risco de ver determinado projeto de conhecimento se desfazer. Por isso, achamos pertinente dizer que a Linguística e a Psicanálise são campos que se afetam.

Cabe realçar, então, que um dos principais pontos tratados por Saussure, no Curso, refere-se ao objeto científico da linguística, isso em razão de que os fenômenos que constituem a matéria da linguística são muito diversos, o que, de acordo com Normand (2012, p. 9), impossibilita a construção de uma ciência.

Assim, diante da dificuldade de designar o objeto que daria cientificidade aos estudos linguísticos e entendendo que a linguagem é “multiforme e heteróclita; [...] ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 17), que pertence ao domínio social (língua) e ao individual (fala), Saussure elegeu a língua como sendo o objeto sobre o qual o linguista poderia escolher o ponto de vista que interrogaria os fenômenos da linguagem, já que essa se apresenta ao pesquisador, conforme Normand, com diferentes faces “como som, como ideia, como estrutura sintática etc.” (NORMAND, 2012, p. 9-10).

Saussure explica que a língua é um sistema psíquico de signos e de valores, adquirido e convencional, que por constituir-se num sistema “onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (op. cit., p. 23), distingue-se da fala, “ato individual de vontade e inteligência” (op. cit., p. 22) por meio do qual o falante se expressa e, embora exista uma relação de interdependência entre língua e fala, e esta última (fala) não se conceba isoladamente, Saussure não deixou de reconhecer sua importância e seu lugar na Linguística.

Assim, é a partir da noção de língua como sistema articulado e relacional, em que cada elemento do sistema se define negativamente pelas diferenças que estabelece com todos os outros elementos, que Saussure “representa ‘um corte’ em relação a todo pensamento linguístico e à tradição metafísica que o precederam” (LIER-DE VITTO, 2016, p. 55); e, apesar dele não ter tido a intenção de constituir um gesto teórico, reconhecemos, a partir de suas reflexões, a instalação de um saber que influenciou diferentes campos das ciências humanas, no século XX, em especial a Antropologia (com Lévi-Strauss) e a Psicanálise (com Jacques Lacan).

Cumprido sublinhar, com fundamento em Milner, que o apoio que Lévi-Strauss, fundador da antropologia estruturalista, encontrou “na linguística reside numa analogia de procedimentos; ele reside principalmente numa analogia dos pontos de vista constituintes” (MILNER, 1996, p. 78), pois a antropologia estrutural, com base na linguística saussuriana, considera as oposições binárias como pares contrastantes de constructos mentais, em que as oposições de elementos num

sistema são entendidas “como parte de um sistema integrado de categorias de significado logicamente interligadas” (ERICKSON; MURPHY, 2015, p. 126).

Com isso, o conceito de estrutura, baseado na linguística estruturalista europeia, está relacionado à ideia de totalidade, definida pelos constituintes elementares que determinam seu sistema de funcionamento. Apesar dessa ideia, é importante ressaltar que a estrutura é, em si mesma, um sistema de elementos e de relações diferenciais, que de acordo com Deleuze (2005), “é diferencial em si mesma e diferenciadora em seu efeito” (DELEUZE, 2005, p. 223), o que faz das séries de uma estrutura, conforme o autor (ibid.), serem sempre divergentes.

No que diz respeito à psicanálise, foi com base na noção de língua como um sistema de valores relativos e negativos, em que ao se alterar um elemento do sistema todos os outros são alterados, que Lacan encontrou, na linguística saussuriana, conceitos e termos que lhe permitiram fazer um “retorno” a Freud e restituir à psicanálise os fundamentos freudianos. Desse modo, a compreensão de estrutura na linguagem transcendeu os limites da linguística e produziu efeitos no pensamento lacaniano, colocando Lacan como intercessor entre Saussure e Freud.

Diante disso, a linguística e a psicanálise podem ser compreendidas como campos que se tocam e se afetam, ou melhor, a psicanálise é tocada e afetada pela linguística, já que Lacan se apoiou em termos e conceitos linguísticos para conferir estatuto material e simbólico à teoria do inconsciente.

Na tentativa de reconduzir a experiência psicanalítica à fala, Lacan observa que a estrutura implica a presença de um sujeito, visto que esse se constitui como um fato da linguagem, ou melhor, um ser de linguagem. É especialmente nesse ponto que a psicanálise, sob a perspectiva de Lacan, vai se diferenciar no movimento estruturalista, uma vez que a abordagem desse movimento foi construída como um modelo teórico sem sujeito, tanto pela linguística quanto pela antropologia, isso porque ao considerar a estrutura a partir de uma análise interna de elementos psíquicos numa totalidade dentro de um sistema, o sujeito é deixado de fora.

Já Lacan, por compreender que a estrutura é marcada pela falta e por isso nem tudo é explicável, entende que a estrutura da linguagem precede cada sujeito. E é ao chamar atenção para a existência do sujeito, que o pensamento lacaniano diverge do movimento estruturalista da época.

Para Milner (1996), é entre as propriedades quaisquer de uma estrutura qualquer, na medida em que é reduzida a suas propriedades mínimas, que o sujeito

emerge. Esse sujeito, segundo Lacan (2008 [1964]), é o que um significante representa para outro significante, é a propriedade essencial da cadeia. Com isso, Lacan acentua seu afastamento do ensino de Saussure, mas sem renunciar ao significante saussuriano, o que nos leva a concordar com Arrivé (1999, p. 108) que “o enraizamento saussuriano da reflexão lacaniana é autêntico e profundo”.

Feita essa breve consideração acerca do saber instituído por Saussure na linguística e sua influência na psicanálise, passemos ao que ele tratou no Curso de Linguística Geral.

2.1.1 Principais elaborações sobre uma Linguística Geral

Considerando a relevância atribuída ao Curso de Linguística Geral, doravante CLG, na história da linguagem, como gesto inventivo que instalou a linguística no campo do conhecimento, iniciamos essa parte repetindo a indagação feita por Claudine Normand: “o CLG seria um texto *fundamental* ou um texto *fundador*?” (NORMAND, 2009, p. 118, grifo da autora).

De acordo com a autora, estudiosos contemporâneos consideram o CLG como um texto fundamental na continuidade da gramática comparada, já para outros, o CLG representa uma ruptura epistemológica, podendo ser considerado, conforme Normand (ibid., p. 118), “como texto ‘fundador’ de uma ciência nova”.

Embora a questão levantada por essa autora continue dividindo a opinião de muitos especialistas do campo da linguagem é importante reconhecermos que o CLG ocupa uma posição especial na história das ideias linguísticas, tanto por apresentar os conceitos fundamentais de um modelo teórico diferente do histórico-comparatista quanto por lançar as bases do pensamento que caracteriza a linguística moderna, mesmo não sendo uma obra escrita por Saussure, mas composta a partir de anotações de alunos que participaram dos Cursos ministrados por ele, na Universidade de Genebra. Fato que leva alguns estudiosos da linguagem a verem o CLG como um reflexo deformado dos conceitos formulados pelo mestre, apesar de outros reconhecerem que “o mérito da edição é não apagar as marcas de um movimento que, para Saussure, de fato, se passava na ordem do não-sabido” (SILVEIRA, 2007, p. 77).

O certo é que o texto introdutório do CLG é bastante claro sobre a insatisfação de Saussure para com os métodos e conceitos utilizados no estudo da

gramática comparada das línguas indo-europeias, levando-o a refletir a respeito das condições de uma linguística geral como ciência e, por conseguinte, questionar qual “o objeto ao mesmo tempo integral e concreto da Linguística” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 15).

Pensando sobre qual seria esse objeto, Saussure chega à compreensão de que “o fenômeno linguístico apresenta duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra” (SAUSSURE, *ibid.*, p. 15). Segundo sua concepção, a entidade linguística só existe pela associação de um conceito a uma imagem acústica, isto é, “uma sequência de sons só é linguística quando é suporte de uma ideia; tomada em si mesma, não é mais que a matéria de um estudo fisiológico” (SAUSSURE, *ibid.*, p. 119).

Para exemplificar essa visão, Saussure diz que as sílabas são impressões acústicas, mas o conceito a que elas se articulam não pode se reduzir ao som nem separá-lo da articulação vocal, embora o som não passe de um instrumento vocal. Cumpre destacar que um signo não é rigorosamente uma palavra, pois os morfemas (unidade mínima dotada de significado) que formam as palavras também são signos.

Continuando a explicação sobre as duas faces do fenômeno linguístico, Saussure (2006 [1916]) diz que a linguagem tem um lado individual e um lado social e, ainda, que a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido (sincrônico) e uma evolução (diacrônica).

Essa dupla face da linguagem se coloca para esse estudioso como um dilema, pois para ele ou há uma dedicação para estudar apenas um lado de cada face ou o estudo da linguagem sob vários aspectos aparecerá ao pesquisador como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas. Assim, para evitar tal dilema, a solução proposta pelo mestre é “*colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem*” (SAUSSURE, *ibid.*, p. 16, grifo dos editores), em razão de que esse é o terreno que parece suscetível de uma definição autônoma, além de ser “palco de fenômenos relevantes” (SAUSSURE, 2004, p. 241).

Para Saussure (2006 [1916]), a língua não se confunde com a linguagem, pois a primeira é somente uma parte da segunda. Ela (a língua) é um produto social da faculdade da linguagem e “constitui algo adquirido e convencional”, que permite o exercício dessa faculdade nos indivíduos. No entanto, para que essa faculdade ocorra é necessário, segundo o entendimento saussuriano, um processo físico, em

que “o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca de A até o ouvido de B” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 19). Esse processo físico, nomeado como *fala*, de acordo com o autor (ibid., p. 21), “é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor”.

Nessa compreensão, Saussure apresenta a distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*), dizendo que a primeira é um produto social, um tesouro, que o indivíduo registra passivamente por meio da fala, não podendo nem criá-la nem modificá-la, em razão de que a língua “não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 22), enquanto a fala é um ato individual de vontade e inteligência.

Para justificar a tese de que a língua, distinta da fala, é um objeto integral e concreto, que pode ser estudado separadamente, Saussure explica que ela, a língua, “constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica” (ibid., p. 23) e mesmo as duas partes do signo sendo igualmente psíquicas não são abstrações, pois as associações legitimadas pelo consenso coletivo entre imagem acústica e imagem visual permitem que a língua seja caracterizada como um objeto possível de ser estudado, em razão de que os signos linguísticos são tangíveis e podem ser fixados em imagens convencionais por meio da escrita.

Desse modo, a imagem acústica pode traduzir-se numa imagem visual permanente, enquanto a fala, ou melhor, a fonação de uma palavra ou sequência de palavras, conforme o autor (2006 [1916]), demanda grande quantidade de movimentos musculares difíceis de representar.

Por outro lado, no entanto, Saussure reconhece que língua e fala estão estreitamente ligadas e se implicam mutuamente, visto que a língua é condição para a fala e essa, por sua vez, é necessária para que a língua se estabeleça e evolua, isto é, a língua é ao mesmo tempo o instrumento e o produto da fala, embora só exista na coletividade e independa da vontade dos indivíduos.

O reconhecimento dessa “bifurcação” faz com que Saussure admita a impossibilidade de se estudar esses dois fatos de linguagem (língua e fala) ao mesmo tempo. Sendo assim, sua escolha, como objeto de estudo recai sobre a língua. Nessa perspectiva, importa destacar que, para Saussure, o objeto da linguística não existe, pois não é determinado em si mesmo, visto que em seu

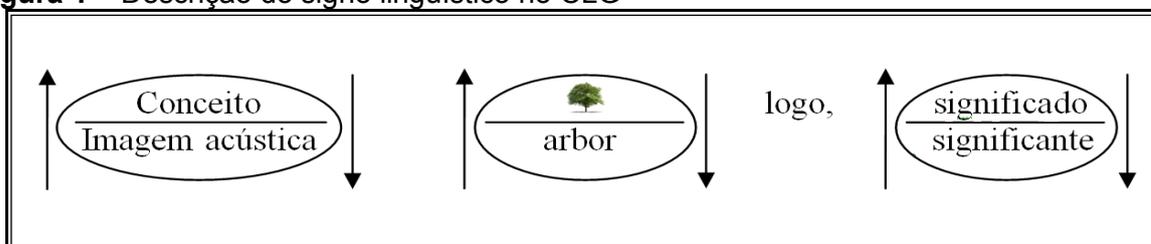
entendimento “*nomear* um objeto, nada mais é do que recorrer a um ponto de vista A determinado” (SAUSSURE, 2004, p. 26, grifo do autor). Diante dessa compreensão, o ponto de vista escolhido para suas formulações a respeito da proposição de uma linguística geral, com caráter de ciência, foi o da língua e mesmo não se debruçando, no Curso, sobre os estudos da fala, Saussure não nega sua legitimidade.

Diante disso, entendendo a língua como “um sistema que reconhece somente sua ordem própria” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 31), Saussure esclarece que esse sistema pode ser abstraído por meio da associação entre os componentes do signo linguístico. Nessa dimensão, o autor declara que a língua não é uma nomenclatura em que os termos correspondem a “coisas” determinadas, assim como não é o reflexo da realidade nem do pensamento, mas sim, um sistema de signos, uma estrutura presente nos cérebros dos sujeitos de um mesmo grupo linguístico.

É importante destacar que o signo linguístico, para Saussure (ibid., p. 79), “é uma coisa dupla, constituída da união de dois termos”, isto é, uma entidade psíquica composta por duas faces – conceito e imagem acústica, em que “esses dois elementos estão intimamente unidos” (SAUSSURE, ibid., p. 80). Dessa forma, a proposta saussuriana de signo consiste na relação entre *conceito* (significado) e *imagem acústica* (significante), em que essa última corresponde não ao som material, mas à impressão psíquica do som; e o primeiro, à ideia que é atribuída a essa imagem acústica.

Diante disso, o signo linguístico saussuriano é representado, no CLG, pelos seguintes algoritmos:

Figura 1 – Descrição do signo linguístico no CLG



Fonte: LIMA CARVALHO (2015, p. 18).

Uma vez apresentada a definição de signo linguístico, cujo modelo não está relacionado ao princípio de representação, mas, conforme Milner (2003), de associação, Saussure explica que o signo possui duas características essenciais, a saber, a arbitrariedade e a linearidade.

O primeiro princípio – arbitrariedade – vale-se do fato de que o “laço que une o significante ao significado é arbitrário” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 81), ou seja, consiste em reconhecer que não há uma relação natural na associação de um significante e de um significado, afetando, desse modo, o signo na sua totalidade.

Convém realçar que, para Saussure, o significante não é motivado pelo significado, pois a relação entre essas partes decorre da convenção, isto é, resulta do acordo (implícito) realizado entre os membros de determinada comunidade linguística, visto que o signo, na concepção saussuriana, como dito, é social. Assim, o caráter arbitrário do signo resulta do acordo social realizado tacitamente entre os indivíduos de determinada comunidade linguística.

Para comprovar essa tese, Saussure cita a arbitrariedade existente na palavra francesa *boeuf* (boi), cujo significante varia segundo cada lado da fronteira franco-germânica: *b-ö-f* e *o-k-s*, respectivamente. Esse princípio pode ser verificado ainda, consoante Saussure (2006 [1916]), quando se observam as diferenças entre as línguas, pois cada uma apresenta modos singulares de relacionar os significados aos significantes.

Ainda sobre a arbitrariedade do signo, Saussure apresenta explicações sobre possíveis objeções a esse princípio, no que diz respeito às onomatopeias e às exclamações, que parecem não se encaixar na premissa da arbitrariedade. Para o autor, embora as onomatopeias aparentem ser motivadas, “sua escolha é já em certa medida, arbitrária, pois não passam de imitação aproximativa e já meio convencional de certos ruídos” (SAUSSURE, *ibid.*, p. 83), enquanto as exclamações “começam por ser palavras com sentido determinado” (*ibid.*, p. 84), ou seja, elas são aparentemente simbólicas, embora a língua, na concepção saussuriana, seja considerada um sistema de signos, “sem contaminação pelo símbolo” (ARRIVÉ, 1999, p. 47).

No entanto, Saussure admite que a arbitrariedade é limitada por associações e motivações, pois esse princípio não impede de distinguir o que é radicalmente arbitrário do que o é relativamente. Sobre isso, Saussure esclarece que o signo é imotivado quando não há nenhuma relação natural de associação entre o conceito (significado) e sua imagem acústica (significante), como a palavra “vinte”, por exemplo. Já o termo “dezenove” é considerado relativamente arbitrário “porque evoca os termos dos quais se compõe e outros que lhe são associados, por exemplo, *dez* e *nove*” (SAUSSURE, *ibid.*, p. 152).

No que diz respeito à linearidade do significante, o autor explica que esse princípio, enquanto matéria sonora, desenvolve-se unicamente no tempo, excluindo a possibilidade de se pronunciar dois significantes simultaneamente, isso porque “os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após outro” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 84) e sua realização toma a forma de uma duração em cadeia. Segundo o mestre, esse caráter de linearidade é percebido quando os significantes são representados pela escrita e o curso da linha espacial é substituído pelos signos gráficos, o que nos leva a seguir o entendimento de Arrivé (1999, p. 49) de que “o significante é linear porque é material”.

Ainda sobre os princípios gerais do signo linguístico, Saussure trata da imutabilidade e mutabilidade do signo, pois embora o significante pareça ter sido escolhido livremente para representar o significado, o signo não depende da livre escolha do indivíduo.

Para o autor, a imutabilidade do signo consiste no fato de que o significante, mesmo resultando de uma convenção social, não pode ser escolhido nem modificado, pois “um indivíduo não somente seria incapaz, se quisesse, de modificar em qualquer ponto a escolha feita, como também a própria massa não pode exercer sua soberania sobre uma única palavra: está atada à língua tal qual ela é” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 85). Assim sendo, os membros de uma comunidade linguística estão subordinados aos signos impostos pela língua, cabendo-lhes recebê-la como tal e preservá-la como um produto herdado.

Outra consideração importante sobre a imutabilidade é que os signos linguísticos que constituem uma língua são inumeráveis, além disso, a língua é um sistema complexo, que não só está ligada ao peso da coletividade como também está situada no tempo, fatores que, de acordo com o autor, impossibilitam qualquer alteração que um indivíduo se proponha a fazer nela.

Por outro lado, Saussure diz que o tempo será fundamental para o processo de alteração do signo; pois, embora os argumentos reproduzidos acima acerca da imutabilidade do signo sejam coerentes e convincentes, o tempo tem outro efeito sobre a língua, a saber, “o de alterar mais ou menos rapidamente os signos linguísticos” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 89). Essas alterações, segundo o autor, consistem em transformações fonéticas do significante ou transformações de nuances do significado, levando a um “*deslocamento da relação entre o significado e*

o *significante*” (SAUSSURE, *ibid.*, p. 89, grifo dos editores). Para ilustrar esse deslocamento, são apresentados, no CLG, exemplos de algumas mudanças ocorridas em palavras do latim, do antigo alemão e do anglo-saxão.

Desse modo, apesar de ser social e ninguém lhe poder alterar nada, a língua “evolui, sob a influência de todos os agentes que possam atingir quer os sons, quer os significados” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 91) e o tempo é que vai permitir “às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos” (*ibid.*, p. 92).

Essa atuação do tempo sobre a língua pode ser observada, por exemplo, na língua portuguesa, nas transformações de palavras com dígrafos de origem grega, como *th*, *ph* e *ch*, em “*orthographia*”, “*pharmácia*” e “*machina*”, que tiveram esses dígrafos substituídos por grafemas simples, no caso desses exemplos por -t, -f e -qu, respectivamente, conforme o Acordo Ortográfico de 1911⁶. Com isso, compreende-se, seguindo Saussure, que a ação do tempo se combina com a força social para alterar, ou melhor, para promover o deslocamento da relação entre as duas partes do signo linguístico.

A questão do tempo, no CLG, considerando que a “língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 95), pode ser observada do ponto de vista estático e também do evolutivo. Para tanto, Saussure trata esse tópico como Linguística Sincrônica e Linguística Diacrônica, em que a primeira, de natureza sistemática, se ocupa dos princípios de estabilidade da língua no tempo, por exemplo, a variação do uso do *porquê*, no português brasileiro, enquanto a segunda (diacrônica) se encarrega das relações “entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros no tempo” (*ibid.*, p. 163), como a evolução de *mater* para mãe, do latim ao português.

Saussure explica que na oposição entre esses dois pontos de vista, os fatos diacrônicos não objetivam assinalar um valor com outro signo nem tendem a alterar o sistema, já o fato de sincronia apela sempre para dois termos simultâneos, o que lhe permite afirmar que “a língua é um sistema do qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 102).

⁶ Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php?action=acordo&version=1911>
Acesso: 05/06/2018.

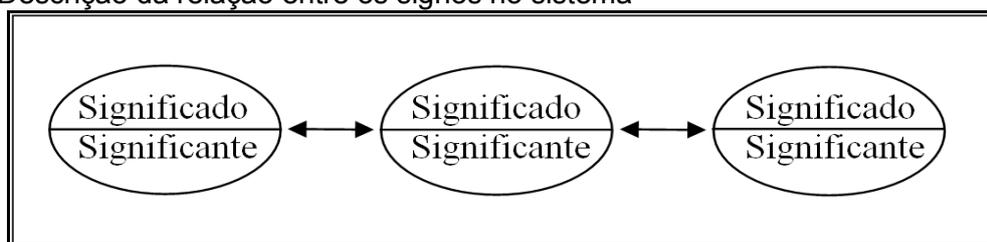
Diante dessa segunda “bifurcação”, em suas formulações acerca de uma linguística geral, Saussure (2006 [1916]) diz que a linguística sincrônica se ocupará das relações lógicas e psicológicas que se unem e formam sistemas e à diacrônica caberá estudar as relações que unem termos sucessivos, que se substituem uns aos outros sem formar sistema entre si.

Quanto à proposição de língua como sistema de valores puro, importa sublinhar que o capítulo IV, da segunda parte do CLG apresenta algumas explicações sobre o valor relacional dos elementos constituintes da língua: ideias e sons. Nessa parte, o ensino saussuriano versa sobre a língua como pensamento organizado da matéria sonora, sobre o valor linguístico em seu aspecto conceitual e material e, ainda, sobre o signo considerado na sua totalidade.

No que se refere à língua como pensamento organizado da matéria fônica, Saussure diz que “nosso pensamento não passa de uma massa amorfa e indistinta [...] onde nada está necessariamente delimitado” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 130) e os sons aparecem como uma matéria que se divide “em partes distintas, para fornecer significantes” ao pensamento. A partir disso, Saussure diz que a combinação entre os elementos dessas duas ordens – pensamento e som, além de ser arbitrária, “*produz uma forma, não uma substância*” (SAUSSURE, *ibid.*, p. 131, grifo dos editores). Por forma, compreenda-se toda a organização que norteia o sistema da língua e por substância a realização física da língua, como substância fônica ou gráfica, ao que acrescentamos também a gesticulação, no caso da surdez.

Analisando o valor linguístico do ponto de vista conceitual, Saussure diz que o valor não pode ser confundido com a significação, embora seja um elemento da significação. No entanto, o mestre genebrino observa que o significado não é mais que a contraparte da imagem auditiva. Desse modo, quando isolado, o signo tem sua identidade, mas quando analisado dentro do sistema, significado (conceito) e significante (imagem acústica) aparecerão como a contraparte de outros signos.

Com isso, Saussure diz que em um sistema “todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros” (*ibid.*, p. 103), ou seja, no interior de uma mesma língua, o valor de um signo é determinado pela sua diferença em relação aos demais signos do conjunto. Esse sistema de relação está representado, no CLG, da seguinte maneira:

Figura 2 – Descrição da relação entre os signos no sistema

Fonte: SAUSSURE (2006 [1916], p. 133).

Com base nisso, Saussure diz que “a língua só se alimenta, em sua essência, de oposições, de um conjunto de valores perfeitamente negativos, que só existem por seu contraste mútuo” (SAUSSURE, 2004, p. 66), sendo que dentro de um sistema, a palavra “está revestida não só de uma significação como também, e, sobretudo, de um valor” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 134).

Para Saussure (ibid., p. 134), “no interior de uma mesma língua, todas as palavras que exprimem ideias vizinhas se limitam reciprocamente”, pois as palavras que apresentam significados semelhantes, isto é, palavras ou expressões sinônimas, só têm valor próprio pela oposição e diante da inexistência de um dos termos “todo seu conteúdo iria para suas concorrentes” (SAUSSURE, ibid., p. 135), como, por exemplo, os termos “recear”, “temer” e “ter medo”, citados no CLG. Assim, o valor de um signo na cadeia é determinado por aquilo que os outros não são, ou seja, o valor do signo na cadeia se sustenta tão somente por relações de semelhanças e diferenças com os outros signos, concepção que leva Saussure a afirmar em seus escritos que “considerada de qualquer ponto de vista, a língua não consiste de um conjunto de valores *positivos* e *absolutos*, mas de um conjunto de valores *negativos* ou de valores *relativos* que só têm existência pelo fato de sua oposição” (SAUSSURE, 2004, p. 71, grifos do autor).

No que diz respeito ao signo em seu aspecto material (significante), o que importa na palavra são as diferenças fônicas que permitem distingui-la de todas as outras do sistema. Nessa perspectiva, Saussure (2006 [1916]) diz que o significante linguístico é constituído não por sua substância material, mas pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras. Por isso, é importante compreender que na língua cada termo tem seu valor por oposição a outros termos, até mesmo no caso de palavras homófonas, como “acento” (sinal gráfico) e “assento” (lugar) ou de homônimos perfeitos, como “verão” (verbo *ver* no futuro do presente do modo indicativo) e “verão” (substantivo), cuja distinção só é possível

pelas relações que se estabelecem entre as unidades consecutivas dentro do discurso ou pela representação escrita desses significantes, no caso das palavras homófonas.

Quanto ao signo em sua totalidade, considera-se que “um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de ideias” (SAUSSURE, *ibid.*, p. 139), em que a combinação entre o significado e o significante, cada qual com suas características diferenciais e negativas, é um fato positivo. Saussure (2004) esclarece que a oposição de valores se transforma em fato positivo porque cada signo se vê delimitado em seu próprio valor.

Seguindo, ainda, a perspectiva de que a língua é um sistema que atua a partir das relações e das diferenças entre seus elementos, Saussure apresenta explicações sobre duas esferas distintas indispensáveis para a vida da língua, que atuam sobre suas unidades constitutivas quando essas estão no discurso ou fora dele.

No discurso, segundo o autor (2006 [1916]), os termos estabelecem relações baseadas na linearidade da língua; pois, como já descrito, essa característica da língua exclui a possibilidade de dois elementos serem pronunciados ao mesmo tempo, em virtude de estarem alinhados na cadeia da fala. Esses elementos, opostos entre si numa extensão espacial, são tratados por Saussure como sintagmas.

Dessa forma, “colocado em um sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos” (SAUSSURE, *ibid.*, p. 142), constituindo, assim, uma relação de combinação entre os signos *in praesentia*. Cabe sublinhar, seguindo Saussure (*ibid.*, p. 143), “que a noção de sintagma se aplica não só às palavras, mas [...] às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie”, visto que na língua há um grande número de possibilidades de combinações.

Fora do discurso, as relações entre os elementos linguísticos, de acordo com Saussure (*ibid.*, p. 143), “não têm por base a extensão; sua sede está no cérebro” e, por isso, ocorrem por meio de associações mentais entre um determinado elemento linguístico e todos os outros ausentes que poderiam substituí-lo. Nesse aspecto, a relação associativa⁷ une termos presentes na cadeia discursiva a termos que estão

⁷ A relação associativa entre os signos linguísticos foi consagrada pela linguística como “relações paradigmáticas” (PIETROFORTE, 2012, p. 89). No entanto, optamos por empregar o termo presente

ausentes do contexto sintático, mas que se associam, *in absentia*, a outros na memória, por exemplo, pela aproximação da estrutura da palavra (radical e afixo), pela significação (analogia dos significados), pela semelhança de traços sonoros, entre outros, viabilizando, dessa maneira, a criação de diversas séries associativas. Para exemplificar essa proposição, o CLG apresenta a seguinte figura:

Figura 3 – Exemplo da relação associativa entre os elementos linguísticos



Fonte: SAUSSURE (2006 [1916], p. 146).

Diante dessas explicações, considera-se que as relações sintagmáticas e associativas entre os elementos linguísticos da língua ocorrem de modo simultâneo, pois ao mesmo tempo em que a língua é realizada por meio da combinação de elementos em uma linha espacial, os signos dessa combinação são selecionados pelo indivíduo em uma série mnemônica virtual e, segundo Depecker, “o que interfere na intersecção desses dois eixos (sintagmático e associativo) é precisamente o valor” (DEPECKER, 2012, p. 102).

Diante disso, convencionou-se tratar as relações sintagmáticas como eixo horizontal da língua, que indica a combinação dos signos em uma cadeia, e as relações associativas como eixo vertical da língua, que indica a associação psíquica dos elementos ausentes.

Dessa forma, o funcionamento da língua como um “jogo de oposições dentro do sistema” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 141), consiste na associação, combinação e exclusão entre os elementos linguísticos, fenômeno que permite considerar a língua como um sistema, uma estrutura estabelecida, que tem ordem própria, o que

no CLG por considerarmos, com fundamento em Testenoire (2018), que as séries associativas que são estabelecidas nas mentes dos sujeitos falantes não são pré-construídas nem hierárquicas. Assim compreendidas, as relações associativas, conforme esse autor, “abrangem e ultrapassam as relações estruturais paradigmáticas, especialmente porque Saussure toma o termo ‘paradigma’ em seu sentido estritamente gramatical, reservando-o, em seus textos e em seu ensino, aos fenômenos de flexão” (TESTENOIRE, 2018, p. 3, tradução nossa).

faz o pensamento saussuriano, conforme Lier-De Vitto (2016), ser “*um*, e não ‘mais um’ na história das ideias linguísticas” (LIER-DE VITTO, 2016, p. 55, grifo da autora).

2.1.2 Ecos do pensamento saussuriano: do sistema ao discurso

Feita a apresentação dos principais pontos do pensamento saussuriano sobre uma Linguística Geral, importa dizer como esse novo saber ecoou nas reflexões de um dos principais responsáveis por colocar em discussão algumas das proposições presentes no Curso de Linguística Geral e que, também, influenciaram a fórmula lacaniana, a saber, o linguista russo Roman Jakobson.

É importante ressaltar que embora as noções formuladas por Jakobson, sobre metáfora e metonímia, abram um campo de investigação para o discurso, o trabalho de Saussure é fundamental para a sua reflexão teórica acerca da formalização dos estudos fonológicos e, especialmente, para o estudo das afasias. Diante disso, convém colocar em destaque duas das críticas feitas por Jakobson ao ensino saussuriano e, ainda, como o jogo de oposições dentro do sistema da língua influencia suas reflexões a respeito do funcionamento da linguagem.

A primeira crítica diz respeito à explicação sobre os aspectos de sincronia e diacronia da língua que, para Jakobson (1985), é bastante frágil, pois em seu entendimento “a sincronia contém inúmeros elementos dinâmicos, que devem ser levados em conta quando há uma aproximação sincrônica” (JAKOBSON, 1985, p. 62).

Sendo a língua, no dizer de Saussure, um sistema cujas partes são consideradas em sua solidariedade sincrônica e sendo a sincronia, no entendimento de Jakobson, dinâmica, a análise diacrônica da língua, para esse último, não pode limitar-se apenas às modificações da língua, mas deve também levar em consideração os fatos estáticos, pois tentar reduzir as mudanças ao domínio da diacronia, na compreensão de Jakobson (ibid.), contradiz profundamente toda a expectativa linguística.

Por outro lado, Jakobson (1985) reconhece que qualquer modificação na língua ocorre, em primeiro lugar, no plano da sincronia, e desse modo apenas os resultados das modificações são concedidos à diacronia. Diante desse entendimento, esse linguista admite que a melhor maneira de conhecer a essência e o caráter de uma língua é a análise sincrônica dos fatos atuais, o que, conforme

Milano (2015), permite ver que a tese saussuriana de língua como sistema estabelecido a partir do ponto de vista sincrônico também foi assumida por Jakobson.

No que diz respeito à tese saussuriana de língua como sistema, Jakobson diz que esse foi o grande mérito de Saussure, uma vez que o mestre genebrino colocou “em primeiro plano o estudo do sistema da língua em seu conjunto na relação de todas as suas partes componentes” (JAKOBSON, 1985, p. 63). Apesar disso, a proposição do caráter linear do signo linguístico é criticada por Jakobson (1985); pois, para ele, trata-se de um caso de reducionismo à pura linearidade e suprime “qualquer possibilidade de se conceber o fonema como um feixe de aspectos distintivos simultâneos” (ibid., p. 64), o que, em sua compreensão, representa um empobrecimento da realidade linguística analisável.

Apesar dessa segunda crítica, é relevante lembrar que a presença de um som determinado, segundo Saussure em seus Escritos, “só tem valor por oposição com outros sons presentes; e é essa a primeira aplicação [...], do princípio das OPOSIÇÕES, ou dos VALORES RECÍPROCOS, ou das QUANTIDADES NEGATIVAS e RELATIVAS que criam um estado de língua” (SAUSSURE, 2004, p. 27, destaque do autor).

Diante disso, a tese das oposições, que dá consistência à teoria do valor e, conseqüentemente, ao princípio fundador do sistema da língua, foi admitida por Jakobson quando esse linguista encontrou, nas relações de combinação de termos *in praesentia* e de associação de termos *in absentia*, bases para abordar a metáfora e a metonímia como princípio do funcionamento geral da linguagem, o que caracteriza o principal ponto de aproximação entre Saussure e Jakobson.

No texto “Dois aspectos de linguagem e dois tipos de afasia” (2008 [1956]), Jakobson redimensiona as relações *in praesentia* e *in absentia*, acrescentando-lhes as ideias de combinação/contiguidade para a primeira e de substituição/similaridade para a segunda, o que lhe possibilita associar essas ideias à metonímia e à metáfora e, por conseguinte, deslocar essas figuras de linguagem da literatura para linguística, permitindo, desse modo, explicar o funcionamento da linguagem na afasia.

É interessante que o próprio Jakobson confessa que seus estudos sobre a afasia permitiram-lhe “explicitar algumas dicotomias essenciais da análise linguística – a relação entre o eixo paradigmático e o eixo sintagmático da linguagem (entre a

seleção e a combinação), e a relação entre a emissão e a recepção” (JAKOBSON, 1985, p. 126), essa última importante para a compreensão da teoria da comunicação. De acordo com esse linguista,

os dois tipos principais de afasia consistiam ou numa perturbação maior ou menor das associações por similitude, ou numa perturbação, em graus diferentes, das associações por contiguidade. Em alguns casos, são os encadeamentos metafóricos da fala que se deterioram, em outros, os encadeamentos metonímicos; das duas operações fundamentais da fala, é a seleção (o eixo paradigmático) que sofre no primeiro caso, e a combinação (o eixo sintagmático), no segundo (JAKOBSON, 1985, p. 125-126).

É nessa reinterpretação das relações *in absentia* e *in praesentia* que se observa, claramente, como a reflexão saussuriana ecoa no pensamento jakobsoniano, produzindo algo novo ao “dar lugar, a sua maneira, à passagem do sistema ao discurso” (MILANO; FLORES, 2016, p. 42-43).

Ao estudar as afasias, Jakobson (2008 [1956]), seguindo Saussure, explica que a fala exige a seleção de certas entidades linguísticas, que se combina em unidades complexas de uma mesma língua. Diante disso, o autor afirma que todo signo implica dois modos de arranjo, a saber, o arranjo de combinação e o arranjo de seleção. Para o autor, o primeiro arranjo consiste na articulação das unidades linguísticas associadas no sistema, por isso, tem estatuto de contiguidade.

O segundo arranjo, seleção, diz respeito à substituição de termos alternativos associados no sistema linguístico, aspecto que lhe concede estatuto de similaridade. Importa acrescentar que esses arranjos, para Jakobson, representam faces distintas de uma mesma operação, sendo combinação/contextura, faces da combinação; e seleção/substituição, faces do arranjo de seleção. Essas faces, tal como as relações sintagmáticas e associativas da teoria saussuriana, aparecem *in praesentia* e *in absentia*, respectivamente.

Na visão do autor, os distúrbios da fala podem ser identificados como sendo de similaridade e de contiguidade. No caso da desorganização de similaridade, Jakobson explica que devido a uma deterioração da metalinguagem o afásico desse grupo é incapaz de dizer uma palavra isoladamente. Diante disso, o contexto de produção constitui fator indispensável e decisivo, pois permite ao paciente utilizar termos que se encontrem em relação de contiguidade com os termos solicitados pelo contexto.

A desorganização de contiguidade, no que lhe diz respeito, consiste na “deterioração da capacidade de construir proposições ou, em termos mais gerais, de combinar entidades linguísticas mais simples em unidades mais complexas” (JAKOBSON, 2008 [1956], p. 50). Nesse caso, a palavra é uma entidade preservada e, desse modo, o afásico tem dificuldade para organizar sintaticamente as palavras e adequá-las ao contexto, o que caracteriza uma deficiência na utilização da combinação e contextura. Segundo Jakobson (ibid., p. 51), “quanto menos uma palavra depender gramaticalmente do contexto, tanto mais forte será sua persistência no discurso dos afásicos com distúrbio da função de contiguidade”.

Nessa compreensão, Jakobson não trata mais das relações *in praesentia* e *in absentia* em si; mas, conforme Milano e Flores (2016), do funcionamento inerente a elas, o que lhe permite ampliar a proposição saussuriana e estender esse pensamento a outros sistemas que não exclusivamente o linguístico. Diante disso, a metáfora e a metonímia, segundo Jakobson (op. cit.), podem ser relacionadas a todo e qualquer processo simbólico, individual ou social.

Na investigação da estrutura dos sonhos, por exemplo, Jakobson diz que é imprescindível saber se os símbolos e as sequências temporais são de origem metafórica ou metonímica, entendimento que autoriza a associação dos processos metafórico e metonímico aos mecanismos de condensação e deslocamento, presentes na teoria psicanalítica, a respeito das formações do inconsciente.

Assim, a leitura e reinterpretação de Jakobson das relações *in praesentia* e *in absentia* formuladas por Saussure permite dizer, seguindo Milano e Flores (2016, p. 42), que ele “soube reconhecer as potencialidades da reflexão saussuriana” e, com isso, viabilizou a observação do funcionamento da fala, não só nas afasias, como também, em outros campos do conhecimento, permitindo a passagem do sistema ao discurso. E é aqui que percebemos como as formulações linguísticas de gênese saussuriana afetam a psicanálise, em especial a psicanálise lacaniana. Isso porque a proposição de um estudo da linguagem, baseada no discurso e nos processos metafóricos e metonímicos, auxiliou Lacan, em parte, a fazer seu retorno a Freud.

Diante disso, pensamos que esses processos (metafórico e metonímico) também podem ser associados à escrita e à leitura inicial, uma vez que, no percurso inicial de travessia pela linguagem escrita, a criança faz traços de letras seguindo a ordem sintagmática e, além disso, lê seus registros a partir de associações

mnemônicas, o que nos faz acreditar que é possível observar a escrita e a leitura nascente com base na linguística estruturalista e na psicanálise lacaniana.

2.1.3 O retorno a Freud e o encontro da psicanálise com a linguística

“O que pode a linguística **dizer** à psicanálise?” e “o que pode a psicanálise **fazer** com esta linguística?” (TROIS, 2004, p. 127, grifo do autor) são questões necessárias à compreensão de como esses dois campos da linguagem – linguística e psicanálise – se encontram, principalmente, após o retorno empreendido por Lacan ao pensamento freudiano, tendo como suporte, entre outros, o texto de Saussure.

Para Trois (2007), “Lacan retorna a Freud via Saussure para enunciar um Freud que num lance inventa a psicanálise e escreve ‘um verdadeiro tratado de linguística, quando realiza suas análises do inconsciente’” (TROIS, 2007, p. 29).

Diante disso, numa tentativa audaciosa de seguir as pegadas de Lacan, em seu movimento de retorno a Freud, colocaremos em evidência alguns dos principais textos que tratam da teoria do inconsciente e que permitiram à Lacan recuperar, revitalizar e ressignificar o discurso analítico e, ainda, que o ajudaram a formular a tese do “inconsciente estruturado como uma linguagem”, a partir de seu encontro com a linguística.

Embora tenhamos consciência de que nossa intenção de fazer um percurso retroativo ao pensamento freudiano possa incorrer no risco de reduzir a grandiosidade de sua obra, assumimos esse risco por entendermos que esse movimento se faz necessário, sobretudo, pelo fato de que o objetivo principal desta pesquisa, como colocamos na parte introdutória, é investigar indícios de formações do inconsciente na escrita e na leitura da criança em aquisição da linguagem escrita. O que nos motiva, portanto, a voltarmos às proposições apresentadas por Freud nos textos “Projeto para uma psicologia científica” (1895), “A interpretação dos sonhos” (1900), “O inconsciente” (1915), “Repressão” (1915) e “O ego e o id” (1923); pois, esses são textos que contém conceitos que fundamentam a psicanálise e que apresentam a formulação de uma teoria do inconsciente.

No “Projeto”, Freud desenvolve um modelo teórico, de natureza fundamentalmente hipotética, para o funcionamento psíquico como um todo, a partir de uma abordagem quantitativa dos neurônios, “uma espécie de economia de força

nervosa” (FREUD, 1996 [1895], p. 213). Nesse modelo, o autor apresenta uma descrição da mente, em que o psiquismo, entendido como um aparelho semelhante em todo ser humano, seria capaz de transmitir, transformar e descarregar a energia Q presente nos neurônios.

Outro ponto apresentado no “Projeto”, de acordo com Bezerra Jr. (2013), diz respeito à pretensão de Freud em fundamentar cientificamente suas descobertas clínicas, o que lhe exigia, na época, explicações em termos de partículas materiais, excitações, fluxos, deslocamentos e suas leis.

Assim, partindo de casos de histeria e neurose obsessiva, Freud (1996 [1895]) levanta a hipótese de que haveria uma proporcionalidade entre a intensidade dos traumas e a intensidade dos sintomas por eles produzidos. Com base nesse pressuposto, Freud (ibid.) parte do entendimento de que a quantidade Q de energia, que circula no sistema neuronal, toma os vários caminhos possíveis através de múltiplas bifurcações de neurônios. Dessa compreensão surgem os conceitos de *princípio de inércia* e *princípio de constância*, que funcionariam como reguladores de Q.

Importa acentuar que, ante essa perspectiva, Freud identifica duas classes de neurônios: os *impermeáveis* – *Psi* (ψ), dotados de resistência e retentivos de Q, estimulados por fonte endógena, um tipo de excitação interna ao psiquismo, isto é, “necessidades e pulsões fisiológicas do organismo” (FREUD, 1996 [1895], p. 144) e os *permeáveis* – *Phi* (Φ), que, alimentados por estímulos externos, não oferecem resistência e nada retêm.

Freud anuncia ainda um terceiro tipo de neurônio – *Omega* (ω), não quantitativo como os neurônios *Psi* e *Phi*, mas qualitativo, responsável pela produção de experiências conscientes. Esse tipo de neurônio, conforme o autor (ibid.), é completamente permeável e comporta-se como órgãos de percepção, sendo considerado no “Projeto” como o responsável pelas sensações de prazer e desprazer, cujas experiências de satisfação e dor suscitam afetos e estados de desejos.

De acordo com o texto do “Projeto”, a transmissão de energia entre os neurônios é regulada por uma espécie de barreiras de contato, que impõem dificuldades ao fluxo de energia no sistema para evitar o recebimento excessivo de Q. Essas barreiras de contato, conforme Bezerra Jr., “tornam possível que certos conjuntos de neurônios permaneçam investidos, ou ocupados por um determinado

quantum de Q” (BEZERRA JR., 2013, p. 122). Nesse sentido, quando o neurônio recebe o fluxo de Q, torna-se catexizado, ou seja, acumula energia até o momento em que as barreiras de contato se rompem nos neurônios. Quando isso acontece, a resistência da barreira de contato diminui, permitindo, assim, que traços do fluxo de energia forneçam aos neurônios permeáveis a “possibilidade de representar a memória” (FREUD, op. cit., p. 227).

Com isso, as noções de barreira de contato e facilitação vão permitir a organização do esquema conceitual que explica a memória, em razão de que a memória, conforme Bezerra Jr., “seria constituída pelas diferenças entre as facilitações que as trilhas deixadas por Q possibilitam” (BEZERRA JR., 2013, p. 125).

Nesse entendimento, todas as vezes que o estado de necessidade aparece, um impulso psíquico surge na tentativa de reinvestir a imagem mnemônica do objeto que proporcionou a satisfação inicial da necessidade. O mesmo ocorre com a experiência da dor, pois quando a imagem do objeto hostil é reinvestida, o que surge, consoante Bezerra Jr. (2013), não é a reprodução da dor original, mas um estado de desprazer que tende a descarregar o nível de Q.

Esse gesto de reativação mnemônica pelo estado de tensão é produzido, conforme Garcia-Roza (1992), como uma alucinação, já que o objeto real de satisfação ou desprazer está ausente. Desse modo, para impedir a confusão entre o objeto concreto e seu traço de memória, o sistema *Psi* assume uma dupla função, a saber, função de inibição do desejo e função de defesa da decepção, provocada pela ausência do objeto concreto; pois, de acordo com Freud (1996 [1895]), quando uma ação reflexa é introduzida, a consequência inevitável é o desapontamento.

Essa dupla função desempenhada pelo sistema *Psi* permitiu a Freud observar duas atividades distintas no aparelho psíquico: os *processos psíquicos primários*, que refletem a carga de afeto ou excitação ligada à experiência alucinatoria, e os *processos psíquicos secundários*, que representam versões amenizadas dos processos primários e cuja função “é inibir o avanço da catexia mnêmica para impedir que ela reproduza alucinatoriamente a ‘percepção’ do objeto” (GARCIA-ROZA, 1992, p. 90).

Com isso, Freud conseguiu instaurar um modelo que permitia explicar o funcionamento da atividade psíquica e os processos psíquicos como percepção, alucinação, sonhos e histerias; pois, em seu entendimento, “a divisão do psíquico

em o que é consciente e o que é inconsciente constitui a premissa fundamental da psicanálise” (FREUD, 1996 [1923], p. 27).

Freud, em “O ego e o id” (1923), afirma que há dois tipos de inconsciente: “um que é latente, mas capaz de tornar-se consciente, e outro que é reprimido e não é, em si próprio e sem mais trabalho, capaz de tornar-se consciente” (FREUD, 1996 [1923], p. 28). Dito de outro modo, o inconsciente latente, por estar mais suscetível a tornar-se consciente, é o que Freud chamou de pré-consciente (*Pcs.*) e o reprimido é o dinamicamente inconsciente (*Ics.*).

Para Freud, o momento ideal para compreender o funcionamento do aparelho psíquico é o do estado do sono, pois nele “o indivíduo se encontra no estado ideal de inércia, livre de sua reserva de Q” (FREUD, 1996 [1895], p. 256) e embora haja, no momento do sono, um desligamento dos estímulos externos e uma diminuição dos internos, o aparelho psíquico continua produzindo imagens mnêmicas, que seriam representantes ideativos carregados de energia.

Com isso, o autor começa a defender a tese de que “os sonhos são desprovidos de descarga motora” (ibid., p. 257) e, por essa razão, reproduzem o modelo de experiência de satisfação ou realização de desejos, visto que durante o sono o sistema psíquico é provocado por ideias de caráter alucinatório que fazem com que situações, de satisfação ou de desprazer, vividas no estado de vigília sejam descarregadas nos sonhos.

Assim, a partir da observação do trabalho do sonho, Freud supõe que na construção topológica do aparelho psíquico há uma instância crítica, localizada na extremidade do aparelho, cuja função é impedir o sistema inconsciente de ter acesso à consciência.

Para Lacan, “o esquema do aparelho psíquico em Freud é feito para explicar fenômenos de memória” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 175), pois o que ele procura explicar “não é qualquer estado psíquico, mas aquilo de que ele partiu, porque só há isso que seja acessível e se revela fecundo na experiência de cura” (ibid., p. 175). Desse modo, a experiência freudiana mostra, conforme Lacan (1988 [1955-1956]), que a memória que interessa à psicanálise freudiana é inacessível à experiência e nela “há duas zonas, a do inconsciente e a do pré-consciente” (LACAN, ibid., p. 178).

Na “Carta 52” (1996 [1886-1899]) enviada a Fliess, Freud explica que o material presente em forma de traços da memória estaria sujeito, de tempos em

tempos, a um rearranjo segundo novas circunstâncias. Nessa ordem, os sucessivos registros de memória representam a realização psíquica de épocas sucessivas da vida, devendo, portanto, ocorrer uma tradução do material psíquico. Contudo, na tentativa de tradução desses registros pode ocorrer o que se conhece, psicanaliticamente, como recalçamento, cujo motivo para sua origem está relacionado à produção de desprazer gerado durante o processo de tradução.

O recalçamento seria, de acordo com Freud, no artigo “Repressão” (1915), uma defesa normal, cuja essência consiste em impedir que certas representações pertencentes ao sistema inconsciente tenham acesso ao sistema Pré-consciente-Consciente. No entanto, a questão que se coloca sobre o recalçamento incide sobre como a satisfação de uma pulsão poderia provocar desprazer, já que a pulsão corresponde, psiquicamente, às excitações que se originam no interior do corpo e alcançam a mente.

Garcia-Roza (1992) explica que o objeto recalcado não é a pulsão propriamente dita, mas seu representante ideativo (imagens de objetos ou de algo do objeto), pois a pulsão nunca pode se tornar objeto da consciência e “mesmo no inconsciente ela é sempre representada por uma ideia (*Vorstellung*) ou por um afeto (*Affekt*)” (GARCIA-ROZA, 1992, p. 116). Assim, o que é recalcado é um representante psíquico: uma ideia ou um afeto, mais precisamente uma ideia que esteja ligada ao afeto.

Nesse aspecto, quando uma cena presenciada não tem valor traumático, sua inscrição no sistema inconsciente se dá por um representante ideativo, que permanece inalterado, estabelecendo, de acordo com Freud (1974 [1915]), o recalque originário. No entanto, quando os derivados mentais do representante recalcado são afetados por uma sucessão de pensamentos ligados a ele, origina-se o recalçamento secundário ou o recalque propriamente dito.

Para a psicanálise, o recalçamento secundário é efeito do conflito entre o sistema inconsciente e o pré-consciente-consciente, pois o que é recalcado exerce uma pressão contínua em direção ao sistema consciente, necessitando, para permanecer recalcado, “de uma contra pressão do consciente” (GARCIA-ROZA, 1992, p. 164).

Uma vez recalcado, o representante ideativo continua a ter existência independente no interior do sistema inconsciente, isso devido à indestrutibilidade dos conteúdos inconscientes, em que o conteúdo recalcado luta continuamente para

acessar o sistema pré-consciente-consciente e esse, por sua vez, luta para que o conteúdo recalçado permaneça inconsciente. Apesar de haver um constante emprego de energia para que o representante ideativo permaneça recalçado, quando há um relaxamento de força, ele consegue escapar da censura e acessar a consciência.

Nesse retorno do material recalçado, o “eu” se sente como se atropelado por um “sujeito que ele desconhece mas que se impõe a sua fala produzindo troca de nomes e esquecimentos cujo sentido lhe escapa [*sic*]” (GARCIA-ROZA, 1992, p. 171) e é diante desse “atropelo” que certas situações, familiares ou não, são evocadas, causando espanto. Logo, é no tropeço, no desfalecimento, na rachadura de uma frase pronunciada ou escrita que Freud vai procurar o inconsciente, pois nesses fenômenos alguma coisa se estatela, “alguma outra coisa quer se realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade” (LACAN, 2008 [1964], p. 32) e que se apresenta para a psicanálise como um achado.

Em “A interpretação dos sonhos” (2012 [1900]), Freud diz que o que está oculto no sistema inconsciente liga-se a pensamentos oníricos pertencentes ao *Pcs/Cs* e procura uma forma de acesso à consciência por meio do reinvestimento de imagens mnêmicas, devido à diminuição da censura durante o sono. Logo, “qualquer coisa proveniente de dentro (à parte os sentimentos) que procure tornar-se consciente deve tentar transformar-se em percepções externas” (FREUD, 1996 [1923], p. 34) e isso se torna possível, conforme o autor, mediante os traços mnêmicos.

Nesse sentido, a teoria psicanalítica freudiana compreende que durante o sono o sistema psíquico é provocado por ideias de caráter alucinatório, que fazem com que situações vividas, no estado de vigília, ou desejos inconscientes sejam distorcidos e descarregados nos sonhos como imagens estranhas ao sonhador, o que, conforme Lacan, faz com que Freud considere a elaboração do sonho como “o primeiro modelo da formação dos sintomas” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 270).

Nesse entendimento, os sonhos representam, para Freud (2012 [1900]), um fenômeno psíquico de plena validade, capaz de oferecer um estudo mais consistente acerca da neurose, pois

se, quando a lembrança de um sonho é preservada, indagarmos sobre o seu conteúdo, verificaremos que o significado dos sonhos

como realizações de desejos se acha encoberto por uma série de processos: todos os quais são reencontrados nas neuroses (FREUD, 1996 [1895], p. 259).

Desse modo, o sonho, para Freud (2012 [1900], p. 140), é a realização de um desejo. Assim, afastando-se da abordagem neurológica apresentada no “Projeto”, que, conforme Bezerra Jr., emprestava “uma aura de empirismo biológico ao seu modelo de funcionamento mental” (BEZERRA JR., 2013, p. 51), Freud passa a se dedicar à compreensão do funcionamento das leis do inconsciente por meio do estudo dos sonhos e, com isso, o “Projeto” passa a integrar o conjunto dos textos considerados pré-psicanalíticos.

Freud (2012 [1900]) postula que para se chegar ao sentido do sonho é necessário compreender que o material disponível à elaboração onírica consiste em pensamentos, dotados de sentido e valor, que passam por um processo de distorção a fim de não serem identificados pela consciência e que podem ser interpretados por meio dos mecanismos de *condensação* e *deslocamento*.

Importa dizer que esses mecanismos foram concebidos por Freud a partir de relatos de sonhos de seus pacientes no *setting* analítico e também de seus próprios sonhos, o que intensificou o entendimento já apresentado no “Projeto” de que o estado de inércia, provocado pelo sono, favorece a produção de sonhos, possibilitando, conseqüentemente, a manifestação de desejos inconscientes.

Para o autor (2012 [1900]), o *mecanismo de condensação* corresponde a uma abreviação do conteúdo latente apresentado pelo manifesto e o de *deslocamento* consiste em substituir ou deslocar um elemento latente essencial por um inferior, permitindo, no sonho, a reprodução de “uma distorção do desejo onírico que se encontra no inconsciente” (FREUD, 2012 [1900], p. 331).

Com isso, os conceitos fundamentais do novo campo de conhecimento se fundam e se articulam, segundo Bezerra Jr. (2013, p. 52), “de maneira a sustentar sua independência e autonomia”, a partir da relação entre inconsciente e memória, o que coloca o inconsciente freudiano⁸ como o que se situa “entre a causa e o que ela afeta” (LACAN, 2008 [1964], p. 29) e em que sempre há incerteza, uma vez que “o

⁸ Cumpre destacar que a noção de inconsciente em Freud como um aparelho psíquico, ligado à ideia de um depósito de memórias, traz para a teoria, conforme Pontes (2005, p. 170), “a suposição de um lugar no qual os conteúdos ficam arquivados e cujo sentido foi dado no momento de sua inscrição como ‘traço’ no aparelho psíquico”, o que acarreta, na teoria, a problemática da substancialização do inconsciente.

um que é introduzido pela experiência do inconsciente é o *um* da fenda, do traço, da ruptura” (ibid., p. 33, grifo do autor).

No capítulo V do artigo “O Inconsciente” (1969 [1915]), Freud reafirma a distinção entre o sistema *Ics* (Inconsciente) e o sistema *Pcs/Cs* (Pré-Consciente/Consciente), esclarecendo que os impulsos instintuais, carregados de desejo, presentes no sistema *Ics* são coordenados entre si e regulados pelo trabalho da censura, permitindo não a anulação de um sobre o outro, mas um maior ou menor investimento de força impulsional. Nesse sentido, Freud reitera a tese postulada em “A interpretação dos sonhos” sobre o trabalho de *condensação* e *deslocamento* realizado pelo conteúdo inconsciente do sonho, pois para esse psicanalista o impulso de desejo presente no sistema inconsciente consiste em uma ideia que se apropria da catexia de várias outras ideias (condensação) ou em uma ideia que cede à outra toda a sua quota de catexia (deslocamento).

Diante disso, a teoria psicanalítica freudiana postula que o inconsciente é uma forma estruturada segundo os mecanismos de condensação e deslocamento, cuja natureza é de ordem simbólica, conforme Lacan (1992 [1966]), e seu principal instrumento de acesso é a linguagem. O que possibilita encontrar o correspondente estrutural do inconsciente “nas leis da linguagem” (TROIS, 2007, p. 61), mais especificamente na metáfora e na metonímia.

É importante ressaltar que apesar de Lacan reconhecer que a “descoberta de Freud foi a do campo das incidências, na natureza do homem, de suas relações com a ordem simbólica” (LACAN, 1992 [1966], p. 139), Freud não se ocupou em descrever essa ordem e nem de especificar os elementos pertencentes a ela. Com isso, coube à Lacan, em seu constante movimento de retorno aos fundamentos do texto freudiano, pleitear que o simbólico “introduz um modo de operação que escapa a tudo o que poderíamos fazer surgir de uma dedução dos fatos” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 152). A partir desse entendimento, Lacan faz uma releitura da psicanálise freudiana, encontrando na linguística estruturalista o suporte necessário para situar a teoria do inconsciente no plano da ordem simbólica.

Convém relevar que, pela linguagem, atos psíquicos de ordem inconsciente aparecem nos espaços das manifestações conscientes, tais como os lapsos, os distúrbios de memória e os chistes que, segundo Lacan (ibid.), têm valor essencial na descoberta freudiana porque permitem ver claramente a coerência que tinha, na obra de Freud, a relação do fenômeno analítico com a linguagem.

Desse modo, cabe aqui repetirmos e ampliarmos duas indagações de Arrivé (1999, p. 23): “como evitar, então, uma conexão entre linguagem e inconsciente” se a única via de acesso ao inconsciente é a linguagem? “E como dispensar o encontro entre linguística e psicanálise” se ambas não são nada menos que exercício de linguagem?

É com base nessas questões, mais ou menos retóricas, que compreendemos a importância do retorno de Lacan ao pensamento freudiano e sua atuação como intercessor⁹ entre a linguística e a psicanálise, pois em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud” (1992 [1966]) Lacan nos desvenda, conforme Arrivé, que “as formulações saussurianas sobre a linguagem correspondem às formulações freudianas sobre o inconsciente” e que “Saussure, sem saber, formula como Freud (antes ou depois dele [...]) as leis do inconsciente” (ARRIVÉ, 2010, p. 185). Isso porque, de acordo com Lacan, é possível constatar que Freud ao enunciar as leis do inconsciente (condensação e deslocamento), “só fez formular de antemão as que Ferdinand de Saussure só iria trazer à luz alguns anos depois” (LACAN, 1998 [1957], p. 448) na linguística.

Logo, o que pode a linguística dizer a psicanálise, nesse encontro promovido por Lacan, é que toda experiência humana ocorre na e pela linguagem e, por isso, é inevitável que a linguística toque a psicanálise, uma vez que, de acordo com Lacan (1988 [1955-1956]), os fenômenos pelos quais Freud se interessa são sempre fenômenos de linguagem. Por outro lado, o que a psicanálise pode fazer com essa linguística nada mais é do que considerá-la como a ciência que viabilizou sua releitura e, por conseguinte, sua ressignificação, a partir dos eixos de composição interna da linguagem.

Desse modo, o movimento de retorno que tentamos realizar aqui, embora muito limitado, possui um único objetivo: destacar algumas das principais formulações de Freud sobre a teoria do inconsciente para assim compreendermos

⁹ Ao afirmarmos que Lacan foi o intercessor entre a linguística e a psicanálise é possível que haja certo exagero de nossa parte, pois recorrendo ao texto “Eficácia Simbólica” (1970 [1949]), de Lévi-Strauss, quando esse autor trata da cura xamânica, observamos que com a afirmação de que o poder traumatizante de uma situação qualquer não pode resultar de seus caracteres intrínsecos, mas da aptidão de certos acontecimentos, que surgem no contexto psicológico, histórico e social apropriado para induzir uma cristalização afetiva, que se faz no molde de uma estrutura preexistente, Lévi-Strauss assume uma posição que fornece à Lacan, conforme Pontes (2005, p. 175), “os elementos básicos – articulação entre ordem simbólica, linguagem e inconsciente – para uma nova abordagem do conceito”. Desse modo, reconhecemos que a articulação entre psicanálise e linguagem feita por Lacan deve-se, em parte, às argumentações de Lévi-Strauss, o que coloca esse último também como intercessor entre os dois campos, linguagem e psicanálise.

como Lacan encontrou, na linguística, a possibilidade de associar elementos da linguagem às leis do inconsciente e/ou vice versa e, assim, conceber a tese do “inconsciente estruturado como uma linguagem”.

No entanto, importa dizer que ao formular essa tese e ao afirmar que “está, em posição de introduzir no domínio da causa a lei do significante, no lugar onde essa hiância se produz” (LACAN, 2008 [1964], p. 31), Lacan ensina que o inconsciente não se articula a um sistema de registro de memória, mas faz da memória rememoração, uma vez que o inconsciente “se manifesta para nós como algo que fica em espera na área, [...] de *não-nascido*” (ibid., p. 30, grifo do autor).

Diante disso, “a linguística, cujo modelo é o jogo combinatório operando em sua espontaneidade, sozinho, de maneira pré-subjetiva” (ibid., p. 28), para Lacan, é a estrutura que dá estatuto ao inconsciente e que garante que sob o termo inconsciente há “algo de qualificável, de acessível, de objetivável” (LACAN, 2008 [1964], p. 28).

2.2 A releitura do signo saussuriano e o inconsciente estruturado como uma linguagem

No seminário “As psicoses” (1988 [1955-1956]), Lacan diz que seu retorno ao texto freudiano representa uma tentativa de restituir à psicanálise a perspectiva que mostra seu relevo, tanto pela obra de Freud mostrar a coerência da técnica psicanalítica e sua descoberta quanto pelo momento delicado por que passava a psicanálise, quando analistas pós-freudianos desviavam-na de seus fundamentos inaugurais. Mas, “que direção nos indica esse retorno à verdade de Freud?” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 276) e de onde partir para ressignificar a psicanálise e trazê-la novamente à cena?

Lacan reconhece que por habitar a linguagem, a psicanálise não poderia “*desconhecê-la em seu discurso*” (LACAN, ibid., p. 167, grifo do autor), por isso esse gesto de retorno ao princípio freudiano, para ele, indica a direção de “um estudo positivo cujos métodos e cujas formas nos são dados nessa esfera das ciências ditas humanas que concerne à ordem da linguagem, à linguística” (LACAN, ibid., p. 276).

Em “Função e campo da fala e da linguagem na psicanálise” (1992 [1966], p. 152), Lacan diz que a referência à linguística permite compreender o valor que toma

a linguagem na interpretação das resistências e da transferência e, também, permite diferenciar os efeitos do recalque e a estrutura do mito individual¹⁰ na neurose, visto que “no tratamento psicanalítico, tudo ocorre na e pela linguagem” (ARRIVÉ, 1999, p. 23). Diante disso, as formulações linguísticas saussurianas apresentam-se à Lacan, dentre outros, como um dos materiais que o ajudariam a situar cientificamente a teoria do inconsciente.

No entendimento lacaniano, “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente” (LACAN, 1992 [1966], p. 225), entretanto não se trata de qualquer estrutura de linguagem, mas da estrutura de uma linguística que considera a língua um sistema que tem ordem própria e funciona a partir de um jogo de oposições entre seus elementos, no sistema. Diante disso, Lacan toma de empréstimo alguns conceitos e termos da linguística saussuriana e os emprega no campo psicanalítico.

Porém, esse empréstimo à psicanálise fez com que determinados conceitos da linguística retornassem modificados ao seu campo de origem, pois ao aplicá-los em seus estudos da teoria freudiana, Lacan não só ressignificou a psicanálise como também assinalou a possibilidade de se repensar a linguística saussuriana, em especial a teoria do signo linguístico. Cabe lembrar que o signo saussuriano, entendido como uma entidade psíquica de duas faces em que se associam, arbitrariamente, um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante), é representado pelo algoritmo: $\frac{\text{Significado}}{\text{Significante}}$.

Como colocado no item 2.1.1 deste trabalho, o significado, para Saussure, não é mais que a contraparte do significante e, embora a arbitrariedade intervenha nessa relação, um não significa nada sem o outro. Desse modo, o signo é definido, na linguística saussuriana, como uma totalidade constituída, essencialmente, pela associação do significado e do significante.

Mas, o que chama a atenção de Lacan no algoritmo saussuriano é, especialmente, a barra. Isso porque a barra que separa as duas faces do signo, embora seja considerada por Saussure não como um corte, mas como uma marca que assinala a distinção entre as partes do signo e, principalmente, a

¹⁰ A noção de mito individual surge a partir da observação de Lévi-Strauss (1970 [1949]), na antropologia, sobre a cura xamânica, em que “o xamã fornece à sua doente uma *linguagem* na qual se podem exprimir estados não-formulados, de outro modo informuláveis” (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 228, grifo do autor), o que permite a cura xamanística ser entendida, segundo o autor, como situada entre medicina orgânica e terapêuticas psicológicas como a psicanálise.

inseparabilidade do significado e do significante, indica para Lacan, duas “ordens distintas e separadas inicialmente por uma barreira resistente à significação” (LACAN, 1992 [1966], p. 228).

Com base nisso, Lacan entende que a barra saussuriana “não pode representar nenhuma intuição de proporção, nem se traduzir como barra de fração, [...] mas sim, como o que é para Saussure, constituir uma borda real, isto é, a saltar do significante que flutua para o significado que flui” (LACAN, 2003 [1970], p. 414). A partir desse entendimento, Lacan se propôs a reescrever o signo linguístico “dando primazia ao significante, fazendo do significado um efeito do significante e do traço que os une uma barreira resistente à significação” (LEMOS, 2009, p. 4), pois o significante como colocado no algoritmo saussuriano – embaixo da barra, para Lacan, “está ali como pura cadeia do discurso, sucessão de vocábulos, em que nada é isolável” e cuja “relação do significado e do significante parece sempre fluida, sempre pronta a se desfazer” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 296).

Assim, a reescrita do signo saussuriano, embora mereça, segundo Lacan, “ser atribuído a Ferdinand de Saussure” (LACAN, 1992 [1966], p. 227), situa o significante (S) na parte superior e o significado (s) na parte inferior, sendo representado da seguinte forma: $\frac{\text{Significante}}{\text{Significado}}$.

Nessa nova proposta, Lacan (2003 [1970]) entende que a barra colocada entre o significante e o significado institui um corte, para que prevaleça, na linguística, “a diferença pela qual o significante se constitui em termos absolutos, mas também para que se ordene, efetivamente, por uma autonomia” (LACAN, 2003 [1970], p. 401).

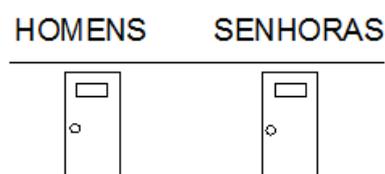
Convém destacar que essa releitura do signo saussuriano foi fundamental para a constituição de uma teoria de referencial simbólico, pois ao grafar o significante com **S** maiúsculo acima da barra e sob essa o significado com **s** minúsculo, Lacan não só indica a função primordial do significante como também encontra na ordem do significante, ou melhor, “na lógica do significante” como ele diz, em “Radiofonia” (2003 [1970], p. 411), o estatuto material e simbólico necessário para sustentar a tese do “inconsciente estruturado como uma linguagem”. Isso porque o significante é material e sua articulação em cadeia produz uma ordem capaz de engendrar o significado, o que, segundo Elia (2010), lhe caracteriza também como simbólico.

Cumpramos esclarecer que nossa referência ao termo “simbólico” diz respeito a um dos três registros que constituem o aparelho psíquico, a saber, o Real, o Simbólico e o Imaginário (R. S. I.), em que o Imaginário “é o registro do engodo, da identificação” (CHEMAMA, 1995, p. 104), que compreende toda a abordagem freudiana acerca do narcisismo, o Simbólico corresponde a “função complexa e latente que envolve toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem e, mais especialmente, à do significante” (CHEMAMA, *ibid.*, p. 199) e o Real ao “que não pode ser simbolizado totalmente na palavra ou na escrita e, por consequência, não cessa de não se escrever” (CHEMAMA, *ibid.*, p. 182), faltando-lhe representação psíquica.

Dito isso, cabe realçar que no registro simbólico uma atenção especial ao significante é necessária, conforme Lacan, para que nos libertemos “da ilusão de que o significante responde à função de representar o significado, ou melhor: que o significante tenha que responder por sua existência ao título de uma significação qualquer, seja ela qual for” (LACAN, 1992 [1966], p. 228). Em vista disso, é importante destacar que nessa nova ordem, significante sobre significado – posição distinta da pensada por Saussure, a produção de sentido passou a ser entendida na própria cadeia significante e, como consequência, nenhum significante é pensado fora de sua relação com os demais significantes da cadeia. Compreensão que permite a Lacan afirmar que “o significante tem leis próprias, independentemente do significado” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 225). Desse modo, o significante em Lacan não corresponde ao significante saussuriano.

Para apreender a função do significante, Lacan (1992 [1966]) substituiu a representação do signo saussuriano presente no CLG (a imagem de uma árvore acima de uma barra e abaixo dessa a palavra *arbor*), para ele defeituosa, e apresenta outra, que em seu entendimento é a mais correta:

Figura 4 – Representação do signo lacaniano



Fonte: LACAN (1992 [1966], p. 229).

Com essa ilustração, Lacan (1992 [1966], p. 230) diz que pretende “mostrar como o significante entra de fato no significado”, pois a oposição diferencial entre os

significantes “homens” e “senhoras”, separados por uma barra e colocados sobre duas imagens idênticas, é o que vai determinar a diferenciação entre os significados e, conseqüentemente, a produção do sentido para o leitor. Desse modo, pode-se afirmar, seguindo Arrivé, que o objeto das preocupações de Lacan “é, antes, o significante e o significado: disjuntos concebidos como autônomos e hierarquizados entre si” (ARRIVÉ, 1999, p. 59).

Fazendo isso, Lacan sugere, talvez até despretensiosamente, que se repense o signo linguístico saussuriano a partir dessa nova representação; pois, para ele, é impossível estudar como funciona a linguagem “se não se faz, no início, a distinção do significante e do significado” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 225), o que nos leva a concordar com Trois que o movimento realizado por Lacan em seu retorno a Freud, a partir de Saussure, “permite também que se torne ao campo linguístico produzindo novas possibilidades de relações conceituais” (TROIS, 2007, p. 18).

Sobre essas novas possibilidades de relações teóricas entre a linguística e a psicanálise, a partir da reescrita de Lacan do signo linguístico saussuriano, Arrivé (1999) apresenta três asserções que achamos relevante trazer para este trabalho. A primeira diz respeito à constituição do significante lacaniano, que, para Arrivé (ibid.), tem como epônimo e como étimo epistemológico o significante saussuriano, o que, de certa maneira, foi explicitado por Lacan em “A instância da Letra no Inconsciente”, quando ele propõe o algoritmo $\frac{S}{s}$.

A segunda asserção refere-se ao fato de o significante lacaniano não se confundir com o significante saussuriano, em razão de que esse último, para Saussure, é um elemento linguístico consciente e material, que atua como a contraparte do significado, enquanto o significante lacaniano funciona como sinal de uma ausência, “que remete a um outro sinal, que é como tal estruturado para significar a ausência de um outro sinal” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 192). A última asserção, apresentada por Arrivé, é relativa ao reconhecimento de que apesar das diferenças entre o significante saussuriano e o lacaniano, “os dois estão unidos por relações tais que a sua denominação pelo mesmo significante – o significante *significante* – é legítima” (ARRIVÉ, 1999, p. 73, grifo do autor).

É importante destacar que a partir da descoberta da lógica do significante, Lacan assume que todo fenômeno analítico “é estruturado como uma linguagem”; pois, em seu entendimento, todo fenômeno que participa do campo analítico

“apresenta sempre a duplicidade essencial do significante e do significado” (LACAN, op. cit., p. 192). Diante disso, esse psicanalista diz que o significante apresenta coerência e caráter próprios, que o distinguem de qualquer outra espécie de signo, o que autoriza dizer que o “significante marca de maneira essencial tudo o que é da ordem do inconsciente” (LACAN, *ibid.*, p. 193).

Nesse sentido, a relação do significante e do significado, como um duplo fluxo paralelo, apresenta-se para Lacan (1999 [1957-1958]) como uma relação cujos elementos estão “fadados a um perpétuo deslizamento um sobre o outro”, em razão de que “é na cadeia do significante que o sentido *insiste*; mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação” (LACAN, 1992 [1966], p. 233, grifo do autor), pois o significante, enquanto significante de linguagem, que remete um sinal a outro ausente na cadeia, marca um movimento incessante de busca pelo sentido, mesmo que a significação não consista nos elementos dessa cadeia, o que, conforme Arrivé (1999, p. 107), implica na sintagmatização do significante, projetado sobre a cadeia do discurso.

E é mediante esse movimento incessante de busca pelo sentido, num contínuo deslizamento do significado sob o significante, que Lacan formula, com base na técnica do estofador, o conceito de ponto de basta, também nomeado como ponto de estofo. No caso do estofador, o ponto é usado para prender um tecido a outro, já para a psicanálise, o ponto de basta é necessário para saber os limites possíveis dos deslizamentos.

Assim, o ponto de basta, em conformidade com Lacan, é o que vem “atar o significado e o significante, entre a massa sempre flutuante das significações [...]. É ponto de convergência que permite situar retroativa e prospectivamente” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 303) tudo o que se passa no discurso. Diante disso, o que vai funcionar como ponto de basta na teoria lacaniana é o próprio significante, pois essa é a parte do signo que suspende o deslizamento ao se associar ao significado no discurso, o que acaba reafirmando o pensamento lacaniano de que o significante é autônomo em sua relação com o significado.

Por isso, Lacan (1988 [1955-1956]) diz que ao desconhecer o papel mediador primordial do significante não só desequilibramos a compreensão dos fenômenos neuróticos e a interpretação dos sonhos, como nos tornamos incapazes de compreender o que se passa nas psicoses e, por consequência, o que se passa na ordem inconsciente, pois o significante é, para Lacan, o instrumento por meio do

qual se exprime o significado desaparecido. É por essa razão que ele parte da estrutura da linguagem para mostrar a importância da cadeia significante, visto que “dirigindo a atenção para o significante, nada mais fazemos do que voltar ao ponto de partida da descoberta freudiana” (LACAN, *ibid.*, p. 252).

Com isso, Lacan nos convida, conforme Arrivé (1999), a ver a noção saussuriana de significante como coextensiva à noção freudiana de inconsciente, ratificando, desse modo, que a linguística e a psicanálise são campos que se tocam e se afetam. Entretanto, é relevante dizer que a referência de Lacan à linguística saussuriana não se limita apenas ao conceito de significante, embora seja a estrutura da linguagem, como sugerida por Saussure, que torna possível a operação da leitura do sonho e, por conseguinte, a lógica do axioma lacaniano do “inconsciente estruturado como uma linguagem”.

Assim, é com base na compreensão de que a linguagem é condição do inconsciente e que o cerne da teoria freudiana está na interpretação do sonho, que Lacan busca ler os mecanismos de interpretação do sonho, a condensação e o deslocamento, a partir da metáfora e da metonímia – relacionadas por Jakobson, como apresentamos no item 2.1.2, aos distúrbios de similaridade e contiguidade, manifestados na afasia. Isso porque a metáfora e a metonímia, segundo Lacan, “são situadas por Jakobson na cadeia significante: substituição de um significante por outro, numa, e seleção de um significante em sua sequência, na outra” (LACAN, 2003 [1970], p. 413), tendo como resultado a substituição e a seleção feita de semelhanças.

Apoiado nesse entendimento, Lacan (2003 [1970]) reconhece que encontrou na metáfora e na metonímia o princípio que o ajudou a engendrar o dinamismo do inconsciente, pois considerando que a tópica do inconsciente, para esse psicanalista, é a mesma definida pelo algoritmo $\frac{S}{s}$ (significante sobre significado), o trabalho de condensação e deslocamento no sonho, se analisado sob a perspectiva dos processos metafóricos e metonímicos, também irá revelar o desdobramento da articulação significante, em razão de que a relação de associação, *in praesentia* e *in absentia*, entre os significantes fornecidos pelo sonho é o que vai determinar a significação. Desse modo, Lacan declara que

o que Freud colocou originalmente no primeiro plano nos mecanismos da neurose, bem como naqueles dos fenômenos marginais da vida normal ou do sonho, não é nem a dimensão metafórica, nem a identificação. É o contrário. De uma forma geral, o

que Freud chama de condensação, é o que se chama em retórica a metáfora, o que ele chama deslocamento é a metonímia (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 252).

Com base nesse fundamento, é conveniente destacar que Lacan define a metáfora como o que brota “entre dois significantes dos quais um substituiu o outro tomando-lhe lugar na cadeia signifiante” (LACAN, 1992 [1966], p. 237). A metáfora é “radicalmente o efeito da substituição de um significante por um outro na cadeia” (ibid., p. 339), intervindo, desse modo, ao longo do eixo associativo da linguística saussuriana.

No que diz respeito à metonímia, Lacan (1988 [1955-1956]) diz que “ela concerne à substituição de alguma coisa que se trata de nomear” (LACAN, ibid., p. 251). No entanto, essa substituição de nome só é possível quando há afinidade ou relação de contiguidade com um significante anterior, como, por exemplo, a conexão entre o navio e a vela – a parte tomada pelo todo. Assim, na metonímia “nomeia-se uma coisa por outra que é seu continente, ou a parte” (LACAN, 1992 [1966], p. 251).

Cumprindo então dizer, conforme o autor (1992 [1966]), que a condensação “é a estrutura de sobreposição dos significantes onde a metáfora se origina” (LACAN, ibid., p. 242) e o deslocamento, por mostrar-se “como o meio mais eficaz de que dispõe o inconsciente a fim de burlar a censura” (ibid., p. 242), é associado à metonímia.

Na tentativa de mostrar os efeitos da cadeia signifiante no significado, sob a perspectiva das duas estruturas fundamentais na metonímia e na metáfora, Lacan (1992 [1966]) propõe a seguinte escrita simbólica: $f\left(\frac{S'}{S}\right) S \cong S (+) s$, representando a metáfora e $f(S...S') S \cong S(-) s$, representando a metonímia.

O autor explica que a fórmula da estrutura metafórica indica “que é na substituição do significante ao significante que se produz um efeito de significação” (LACAN, 1992 [1966], p. 246), pois o signo + colocado entre parênteses manifesta a transposição da barra e o valor dessa transposição para a emergência da significação. No que se refere à estrutura metonímica, Lacan (ibid., p. 246) diz que “é a conexão do significante com o significante, que permite a elisão pela qual o significante instala a falta do ser na relação de objeto”. Nessa fórmula, o signo – colocado entre parênteses, indica a permanência da barra, marcando a resistência da significação.

Assim, considerando a oposição do significante e do significado, da teoria linguística saussuriana, e a possibilidade de associar os mecanismos de condensação e de deslocamento, da teoria freudiana, à metáfora e à metonímia, Lacan mostrou que o trabalho do inconsciente obedece às leis do significante. O que lhe possibilitou não só compreender o pensamento freudiano e reescrever o signo linguístico como também apresentar os fundamentos da estrutura do inconsciente, situando-o no campo da linguagem.

Posto isso, considerando a afirmação de Lacan que “a noção de sujeito é indispensável ao manejo de uma ciência” (LACAN, 1992 [1966], p. 247) e, ainda, que na psicanálise o inconsciente manifesta-se “sempre como o que vacila num corte do sujeito – donde ressurgem um achado que Freud assimila ao desejo” (LACAN, 2008 [1964], p. 34), convém questionar que tipo de sujeito pode ser concebido na teoria psicanalítica, se é na linguagem “que reside tudo o que a análise revela ao sujeito como seu inconsciente” (LACAN, 1992 [1966], p. 134).

Diante disso, deixaremos essa questão suspensa, nesta parte do trabalho, por entendermos que a noção de sujeito, formulada por Lacan e restrita ao campo da psicanálise, é complexa e por isso merece ser apresentada em outra seção, o que faremos a seguir.

2.3 A constituição do sujeito na psicanálise: uma questão de efeito de linguagem

Iniciamos este tópico esclarecendo que o conceito de sujeito, na psicanálise, não foi introduzido por Freud, embora suas elaborações teóricas evidenciem que a principal via de acesso ao conteúdo inconsciente é a linguagem, mais especificamente a fala daquele que enuncia. No entanto, reconhecendo que a noção de sujeito é indispensável à teoria psicanalítica, que substitui a ideia de aparelho psíquico, coube à Lacan introduzir esse conceito.

Assim, com o intuito de atribuir estatuto material e simbólico à psicanálise, conforme apresentamos no item 2.1, Lacan apoia-se, em parte, no campo da linguagem e a partir disso observa que as manifestações do inconsciente (atos falhos, lapsos, sonhos, chistes e sintomas) organizam-se em uma cadeia de elementos significantes geradores de sentido, um jogo combinatório de significantes cuja estrutura, no entendimento lacaniano (2008 [1964], p. 28), dá “estatuto ao

inconsciente”, o que lhe permite afirmar que “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente” (LACAN, 1992 [1966], p. 225).

Em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud” (1992 [1966]), Lacan ressalta que o lugar do sujeito na linguagem “está inscrito desde seu nascimento” (LACAN, *ibid.*, p. 226) quando lhe é dado um nome, por meio do qual será reconhecido socialmente. Nessa perspectiva, é possível afirmar que, antes de sua chegada ao mundo, a criança já está imersa na linguagem e submetida à estrutura do simbólico¹¹ e apesar de “não ter ainda acesso à sua própria fala, ela é falada pelos outros, ela já surge num lugar marcado simbolicamente” (GARCIA-ROZA, 1992, p. 213).

Segundo Lacan, isso acontece devido à tradição social, que instaura o discurso, alicerça as estruturas elementares da cultura e revela “uma ordenação das trocas que [...] autoriza a linguagem” (LACAN, 1992 [1966], p. 226).

Mas, é preciso dizer que, mesmo imersa na linguagem e marcada simbolicamente, antes do nascimento a criança ainda não pode ser considerada sujeito. Isso porque, para a psicanálise, o sujeito “não ‘nasce’ e não se ‘desenvolve’” (ELIA, 2010, p. 33), ele se constitui articulado ao plano social, quando o ser recém-chegado é introduzido na linguagem. Sendo assim, a criança vem ao mundo marcada por um discurso que a insere na ordem humana e cujas condições de inserção são criadas pelo outro, geralmente um adulto que, segundo Elia (2010), ao cuidar da criança acaba introduzindo-a na ordem simbólica de representações sociais e culturais que a antecederam.

Nesse ponto, é importante esclarecer que o “outro” (grafado com “o” minúsculo), na psicanálise lacaniana, refere-se ao outro semelhante, que ajuda a criança a constituir seu “eu”, “através dos mecanismos de identificação” (CHEMAMA, 1995, p. 156) com a imagem. De acordo com Lacan, “o *eu* se constitui inicialmente numa experiência de linguagem, em referência ao *tu*” (LACAN, 1979 [1953-1954], p. 193)¹², numa relação em que o outro lhe manifesta ordens, desejos, em que a

¹¹ O simbólico é definido como uma “função complexa e latente que envolve toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem e, mais especialmente, à do significante” (CHEMAMA, 1995, p. 199).

¹² Cabe ressaltar que, na perspectiva da linguística estruturalista em sua vertente europeia, Benveniste (1988 [1958], p. 287) ao tratar “Da Subjetividade na Linguagem” afirma que “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um *tu*”. Nessa perspectiva, o “eu” do discurso indica para Benveniste o sujeito da certeza, o que insere esse linguista, conforme Leite (1994), numa certa tradição filosófica que “opera com a equivalência eu=sujeito=consciência” (LEITE, 1994, p. 14). No

criança, conforme o autor (ibid., p. 193), “deve reconhecer do seu pai, da sua mãe, dos seus educadores, ou dos seus pares e camaradas”.

No Seminário “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” (2008 [1964]), Lacan afirma que “o sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante” (LACAN, ibid., p. 194) e por nascer com o significante o sujeito nasce dividido pelo efeito de linguagem e, portanto, submetido ao campo do Outro. Esse “Outro” (grafado com “O” maiúsculo) indica uma alteridade radical e opõe-se à dimensão do outro (identificação imaginária). Segundo Chemama (1995), essa diferença de grafia tenta indicar que “o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la” (CHEMAMA, ibid., p. 156). Essa ordem, para Lacan, não é outra se não a da linguagem, visto que é nesse campo que “o sujeito irá tentar se situar, em uma busca sempre retomada” (ibid., p. 156); pois, pelo efeito da fala, o sujeito se realiza, sempre no Outro.

Nessa perspectiva, “a própria mãe, inacessível, devido à proibição do incesto, encarna, enquanto objeto radicalmente perdido, a alteridade radical” (CHEMAMA, 1995, p. 156). Assim, esse Outro assinala, conforme Elia (2010), tanto o adulto cuidador, a mãe ou quem desempenha esse papel quanto a ordem de valores que chega ao bebê como um conjunto de marcas materiais e simbólicas, transmitido por meio da linguagem.

Desse modo, o “Outro não é uma instância, mas a ordem simbólica, constituída pela linguagem e composta de elementos significantes formadores do inconsciente” (GARCIA-ROZA, 1992, p. 211), no dizer de Lacan, “o Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 2008 [1964], p. 200).

Convém realçar, seguindo Elia (2010), que nos primeiros meses de vida a criança ainda não está constituída como sujeito, nesse período sua condição caracteriza-a como um ser dependente de outro, que a atenderá por meio da palavra, favorecendo seu encontro com o campo simbólico e, por conseguinte, com a ordem significante.

entanto, desde a descoberta freudiana do inconsciente, segundo a autora, “a ordem aí instaurada escapa totalmente ao círculo de certezas no qual o homem pode se reconhecer como eu” (ibid., p. 14), visto que o inconsciente “indica o que escapa ao saber deste eu, não sendo por ele reconhecido”.

Nessa relação de dependência, a criança ao ter suas necessidades atendidas pelo outro (mãe), associa o objeto de sua necessidade ao sujeito que proporcionou sua satisfação e por isso ela tende a substituir o objeto de satisfação pelo significante materno, numa indicação de que a primeira experiência que a criança tem com o Outro, conforme Lacan (1999 [1957-1958], p. 194), é com esse “Outro primeiro que é sua mãe, na medida em que já a simbolizou” como objeto. Logo, a constituição do sujeito se dá “no que, no campo do Outro, surge o significante. Mas por este fato mesmo, isto – que antes não era nada senão sujeito por vir – se coagula em significante” (LACAN, 2008 [1964], p. 194).

Mas, afinal, o que é um significante?

Sabemos que no campo da linguística, onde Lacan vai buscar apoio, o significante é feito de nada, o seu regime é a diferença pura. E, para a psicanálise, o que vem a ser o significante com o qual o sujeito nasce, ou melhor, “sem o qual não haveria nenhum sujeito no real?” (LACAN, 1992 [1966], p. 319).

Lacan diz que “um significante é aquilo que representa um sujeito, [...] não para um outro sujeito, mas para um outro significante” (LACAN, 2008 [1964], p. 194), pois um significante “não significa nada [...] quanto mais o significante nada significa, mais indestrutível ele é” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 212) e o que se exprime no interior do jogo do significante, para Lacan, “é algo que sai do fundo do sujeito, que pode chamar-se de seu desejo” (ibid., p. 270). Desse modo, o desejo é situado como imanente ao sujeito, em razão de que o desejo prende-se ao significante e, por estar articulado na e pela linguagem, captura o sujeito.

Para Lacan (1999 [1957-1958]), o desejo cruza a linha significante e, nesse cruzamento, encontra o Outro, não como uma pessoa, mas “como tesouro do significante, como sede do código” (LACAN, ibid., p. 154).

Nessa compreensão, a criança, entre os seis e os dezoito primeiros meses de vida, vivencia o que Lacan designou, em suas formulações, como sendo o “Estádio de Espelho”. Esse estádio, fundamental para a estruturação do “eu”, corresponde a uma “fase inaugural da evolução psíquica na qual a criança subtrai-se ao registro capturante da relação dual com a mãe” (DOR, 1989, p. 122), em que ela (a criança) fala e se percebe a partir do que o Outro fala dela e da imagem que esse Outro constrói dela a partir do desejo.

Nesse período, a experiência da criança se dá em três tempos, a saber, o do assujeitamento ao registro do imaginário, em que a criança se aliena à imagem do

outro semelhante; o da distinção entre a imagem do outro da realidade do outro; e o da representação do próprio corpo, não do corpo biológico, mas do corpo imaginário formado pelas inscrições e pelo desejo do Outro materno.

Nessa fase, a demarcação de si por um processo de identificação ao outro, conforme Garcia-Roza (1992), ainda não pode ser considerada como demarcação de um sujeito, pois no estágio de espelho “a criança se esboça como *assujeito*. [...], ela se experimenta e se sente como profundamente assujeitada ao capricho daquele de quem depende” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 195, grifo do autor).

Convém ressaltar que essa fase (do espelho) é bastante significativa para a constituição do sujeito, em razão de que a passagem pelo registro imaginário é marcada pela posição particular que a criança mantém junto à mãe, pois na busca de “*identificar-se com o que supõe ser o objeto de seu desejo*” (DOR, 1989, p. 81, grifos do autor), isto é, objeto de desejo da mãe, a criança é tida como objeto do que é suposto faltar à mãe, uma vez que o Outro materno não é onipotente. Desse modo, o que falta à mãe em sua relação com a criança, de acordo com Garcia-Roza (1992, p. 220), é aquilo que vem preencher o vazio e organizar as relações entre os sexos.

Lacan assinala que o objeto capaz de preencher a falta na relação mãe-bebê é um objeto “marcado pela necessidade instaurada pelo sistema simbólico, que é absolutamente impensável de outra maneira quanto à sua prevalência” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 189). Esse objeto é o falo, ou melhor, é a representação de algo cuja função simbólica é o preenchimento da falta, pois o significante que produz o desejo é o significante que falta ao Outro. Assim, o que a criança busca como desejo de desejo é, segundo Lacan (*ibid.*, p. 197), satisfazer o desejo da mãe, o que a leva a identificar-se como único e exclusivo desejo da mãe, nas palavras de Dor (1989), como “falo materno”.

É diante desse entendimento que Lacan, considerando que o mundo humano “não implica somente a existência das significações, mas a ordem do significante” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 216), recorre à discussão freudiana do complexo de Édipo para explicar o processo de constituição do sujeito na psicanálise. É importante destacar que a teorização do Édipo é um dos pontos fundamentais não só na constituição do sujeito, como também no complexo nuclear das neuroses. No que diz respeito à constituição do sujeito, é necessário dizer que o Édipo não é uma lei, mas um complexo ideativo, que, ao mesmo tempo em que anuncia a presença

do outro na constituição do sujeito, introduz o significante no ser, estruturando e organizando o seu “vir-a-ser”. Nessa perspectiva, o complexo de Édipo é compreendido como uma operação que ocorre em três tempos.

No entendimento lacaniano (1999 [1957-1958]), o primeiro tempo do Édipo é marcado pela identificação especular da criança com aquilo que é objeto do desejo da mãe, o que caracteriza esse tempo como pertencente ao registro do imaginário. Nesse primeiro momento, a criança se identifica com o que supõe ser o objeto do desejo da mãe e por isso é considerada, consoante Garcia-Roza (1992), complemento do que falta à mãe. Essa, por sua vez, atua como o ser que oferece à criança o código (linguagem) por meio do qual suas demandas serão atendidas.

Diante disso, essa etapa é entendida por Lacan como “fálica primitiva”, uma vez que a criança busca, como desejo de desejo, poder satisfazer o desejo da mãe e para “agradar à mãe [...] é necessário e suficiente ser o falo” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 198). Entretanto, convém sublinhar que o falo, para a criança, “é a representação que ela faz de si mesma, isto é, ela é o próprio falo, ao passo que para a mãe [...] a criança é um símbolo do falo” (GARCIA-ROZA, 1992, p. 229). Nesse entendimento, Lacan afirma que “essa já é uma relação simbólica, que permite ao sujeito o fechamento de um primeiro circuito do desejo de desejo” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 210).

O segundo tempo do Édipo é marcado pelo aparecimento do pai, que se faz presente através do discurso da mãe como o interdito. Esse pai, para Lacan, não é o pai “concreto”, mas “um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno” (LACAN, *ibid.*, p. 180). Trata-se do significante “Nome-do-Pai”, isto é, trata-se do pai simbólico que, de acordo com Lacan, “é uma necessidade da construção simbólica, que só podemos situar num mais-além” (LACAN, 1995 [1956-1957], p. 225). Nessa perspectiva, o significante “Nome-do-Pai” é o significante que, segundo Lacan (1999 [1957-1958], p. 152), “dá esteio à lei, que promulga a lei”, ou seja, é o significante essencial, no interior do Outro.

Nesse sentido, seguindo a compreensão do mito edipiano, apresentado por Freud em “Totem e tabu”, Lacan (1999 [1957-1958]) diz que para que haja alguma coisa que faça com que a lei seja fundada no pai, é preciso haver o assassinato do pai, pois o pai como aquele que promulga a lei é o pai morto, é o símbolo do pai.

É esse segundo tempo que Lacan considera como sendo o do recalque originário¹³. Isso porque, conforme o autor (ibid.), o pai se faz pressentir como proibidor. Assim, mediado pelo discurso da mãe, ele aparece na cena como privador tanto da mãe quanto da criança, ou seja, o pai priva a mãe do falo simbólico, representado pela criança e priva a criança de ser o desejo do desejo da mãe. Essa dupla privação, consoante Garcia-Roza (1992), é o que auxilia a criança a ter acesso à Lei do Pai, pois é através do discurso da mãe que o pai, como homem e como representante da Lei, aparece para a criança.

Cabe ressaltar que, no Édipo, a presença paterna é vivida pela criança sob três formas, a saber, castração, frustração e privação.

De acordo com Lacan, em “A relação do objeto” (1995 [1956-1957]), “a castração é a crise essencial por onde todo sujeito se introduz, se habilita a ser [...] edipianizado de pleno direito” (LACAN, ibid., p. 217). Contudo, convém destacar, seguindo esse autor (1999 [1957-1958], p. 178), que “a castração é um ato simbólico”, pois o que é castrado não é o sujeito, e sim a mãe, ou seja, o que se castra para a criança é a mãe como falta simbólica de um objeto imaginário.

Nesse sentido, a castração exercida pelo pai é, conforme Garcia-Roza (1992), o recalque do desejo da criança de união com a mãe, remetendo, desse modo, à interdição do incesto¹⁴, uma vez que o pai intervém apresentando-se à criança como tendo direito à mãe. Em consequência dessa proibição, a criança é frustrada, pois o pai “frustra o filho da posse da mãe” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 178), ou melhor, frustra-se a falta imaginária de um objeto real em que o pai atua como “detentor de um direito, e não como um personagem real” (ibid., p. 178).

No que se refere à privação, Lacan diz que essa noção “implica simbolização do objeto no real. Pois, no real, nada é privado de nada. Tudo o que é real basta a si mesmo” (LACAN, 1995 [1956-1957], p. 224). Desse modo, a privação é o nível em que o pai priva alguém daquilo que ele não tem e que “só tem existência na medida

¹³ O recalque originário, de acordo com Dor (1989), “aparece como processo fundamentalmente estruturante e que consiste numa metaforização, [...] simbolização primordial da Lei, que se efetua na *substituição do significante fálico pelo significante Nome-do-Pai*” (DOR, 1989, p. 90, grifo do autor), permitindo, em função disso, o advento do inconsciente como um lugar autônomo e separado do campo da consciência.

¹⁴ Cumpre realçar que a interdição do incesto, embora também diga respeito à questão da sexualidade, não se confunde com o complexo de Édipo. Isso porque o Édipo entende a sexualidade como aquilo que falta ao sujeito e que é impossível de ser atendido, enquanto o incesto refere-se ao ato de transgressão das regras matrimoniais e familiares firmadas por meio das relações culturais.

em que se faz com que surja na existência como símbolo” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 191). Nesse plano, o pai é visto como aquele que se faz preferir no lugar da mãe. A partir disso, inicia-se o terceiro momento do Édipo, em que o pai intervém como real e potente, ou melhor, como o detentor do falo que atende ao desejo da mãe porque possui o que ela deseja. Nesse sentido, o pai deixa de ser a lei para ser seu representante.

Segundo Lacan (1999 [1957-1958], p. 201), “é por intervir como aquele que tem o falo que o pai é internalizado no sujeito como Ideal do eu”, isto é, a criança identifica-se com o pai e passa a considerá-lo como modelo de perfeição a ser seguido, pois “é na medida em que o pai é amado que o sujeito se identifica com ele, e que encontra a solução terminal do Édipo numa composição do recalque amnésico” (LACAN, *ibid.*, p. 176). Desse modo, o pai passa a ser a própria lei, permitindo a saída do complexo de Édipo e, em consequência, o aparecimento do falo como perda simbólica de um objeto imaginário. Logo, na medida em que o falo aparece como perda simbólica, segundo Dor (1989), o pai não é mais aquele que priva a mãe do objeto de seu desejo. Com isso, ele reinstaura o falo no único lugar em que pode ser desejado pela mãe.

É nesse sentido, que o pai, no Édipo lacaniano, “é o significante que representa a existência do lugar da cadeia significante como a lei” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 202), sua função é de ser um significante que substitui o significante materno – primeiro significante introduzido na simbolização, em razão de que, para Lacan, a *Metáfora Paterna*¹⁵ leva à instituição de alguma coisa que é da ordem do significante.

Diante disso, a metáfora paterna, por sustentar o recalque originário, é primordial na constituição da criança como sujeito, já que é essa metáfora que

¹⁵ Importa ressaltar que, na psicanálise, há diferença entre os termos *Metáfora Paterna*, *Nome-do-Pai*, *Função Paterna*, *Pai Simbólico* e *Pai Real*. De acordo com Chemama (1995), o pai concreto, da realidade familiar, em um primeiro momento, será chamado de *Pai Real*; o *Pai Simbólico* “é aquele ao qual a lei remete, sendo, na estrutura, o interdito sempre proferido em Nome-do-Pai” (CHEMAMA, 1995, p. 158). No que diz respeito ao *Nome-do-Pai*, Dor explica que “é uma designação endereçada ao reconhecimento de uma função simbólica, circunscrita no lugar de onde se exerce a lei” (DOR, 1989, p. 92). Chemama (*ibid.*, p. 148) diz que o Nome-do-Pai é produto da metáfora paterna, vez que “atribui a função paterna ao efeito simbólico de um puro significante”, além de designar aquilo que rege toda a dinâmica subjetiva. A *Função Paterna*, por sua vez, tem como efeito, segundo Chemama (1995), impedir que o mecanismo do recalque leve à inibição definitiva do sujeito. Já a *Metáfora Paterna*, conforme Lacan (1999 [1957-1958]), concerne à função do pai; pois, na lógica da castração, o pai é uma metáfora e como tal “surge no lugar de outro significante [...], o pai é um significante que substitui outro significante” (LACAN, *ibid.*, p. 180), o significante materno.

permite à criança designar, de acordo com Dor (1989), sua renúncia ao objeto perdido – o significante fálico, que não existe como todo, mas apenas como falta, e aceder ao simbólico, inaugurando, assim, o fim do complexo de Édipo e a alienação do desejo à linguagem. Nesse entendimento, o recalque originário aparece como “intervenção intrapsíquica que irá assegurar a passagem do real imediatamente vivido à sua simbolização” (DOR, 1989, p. 91), instituindo, por conseguinte, uma estrutura de divisão subjetiva (*Spaltung*) que separa o sujeito “de uma parte de si mesmo, fazendo advir o inconsciente” (DOR, *ibid.*, p. 95).

Nesse sentido, a psicanálise, de Lacan em diante, considera que “o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem” (ELIA, 2010, p. 34), visto que a criança se constitui como sujeito a partir do efeito de linguagem, introduzido pelo significante no campo do Outro (alteridade radical) pelo outro (alteridade), que lhe fornece os significantes, em razão da linguagem ser o que permite ao ser recém-aparecido no mundo romper com seu estado biológico e fazer seu ingresso na ordem do simbólico.

Contudo, é preciso lembrar que ao advir à linguagem, o sujeito nela se perde e não sabe mais o que diz, pois “se ao falar o sujeito supõe ser mestre do que diz, a equivocidade discursiva permite que, em sua explicitação, esse discurso diga mais do que o sujeito pretende dizer” (PONTES, 2005, p. 177). Isso ocorre porque, segundo a compreensão lacaniana, os significantes recalcados podem retornar ao sujeito devido a substituições metafóricas e/ou metonímicas de significantes.

Desse modo, acreditando que a “pena caiu das mãos de Freud sobre a divisão do sujeito” (LACAN, 2008 [1964], p. 251), Lacan diz que, por se constituir pelo efeito de linguagem, o sujeito se constitui dividido em consciente e inconsciente e nessa divisão, o sujeito que emerge e atropela o sujeito consciente é colocado em cena. Esse sujeito, para a psicanálise lacaniana, é o sujeito do inconsciente, o sujeito do desejo.

Em função disso, Lacan (1979 [1953-1954]) afirma que o inconsciente, por ser um conceito forjado que opera para constituir o sujeito, “se coloca fora do tempo” (*ibid.*, p. 276), ele é o tempo de si mesmo e irrompe no discurso à revelia do sujeito que enuncia, fazendo com que aquilo que falta ao sujeito, isto é, o que o sujeito deseja, emergja no seu dizer.

Isso posto, seguindo o caminho aberto por Lacan, a questão que se coloca é “quem fala? quando se trata do sujeito do inconsciente” (LACAN, 1992 [1966], p. 283).

Para Lacan (ibid.), essa resposta não poderia vir desse mesmo sujeito, visto que ele não sabe o que diz, nem mesmo que fala. Logo, é preciso considerar que a linguagem, como causa do sujeito, é “o que condiciona o inconsciente, fazendo-o advir e mantendo-o num lugar eletivo” (DOR, 1989, p. 103).

Assim, o sujeito que fala no inconsciente deve ser procurado, conforme Lacan, na enunciação, já que “todo significante do sujeito da enunciação pode faltar no enunciado” (LACAN, 1992 [1966], p. 282), o que caracteriza o sujeito do inconsciente como coextensivo ao sujeito do enunciado. Dito de outra forma, o sujeito do inconsciente só pode ser encontrado no sujeito da consciência, ou melhor, no sujeito da ciência, em razão de que a psicanálise “não implica outro sujeito senão o da ciência” (LACAN, 1998 [1957], p. 878).

Importa notar que essa afirmação de Lacan tem como fundamento o que ele observou no relato do sonho “Criança em Chamas” (FREUD, 2012 [1900]), em que o pai, cujo filho havia falecido, sonha com a criança avisando-lhe que estava queimando. Ao despertar, o pai constata que uma das velas havia caído sobre o cadáver do filho queimando-lhe parte do braço. Diante desse relato, Lacan compreende que o que se tem nessa experiência não é a realização de um desejo, mas uma realidade. O que, para ele, assinala uma convergência entre Descartes e Freud, dado que este último “parte do fundamento do sujeito da certeza” (LACAN, 2008 [1964], p. 41) para encontrar o conteúdo inconsciente.

Por outro lado, Lacan (1998 [1966]) reconhece que pode parecer paradoxal dizer que o sujeito sobre o qual se opera em psicanálise é o sujeito da ciência, pois como o sujeito que não sabe o que diz (o do inconsciente) pode advir no discurso do sujeito que tem certeza do que diz (o da ciência)?

Antes de buscar resposta a essa questão, é importante colocar em destaque que o método adotado por Descartes, na ciência, foi o da dúvida a qualquer proposição que escapasse à verdade científica, o que resultou na formulação “*Cogito ergo sum*” (Penso, logo sou) e que foi admitida como afirmação existencial do sujeito e como modelo do conhecimento legítimo.

Dessa maneira, Descartes aponta para um sujeito pensante, que não tem dúvida de sua existência como sujeito que pensa. Assim, quando “inaugura o

conceito de uma certeza que se manteria por inteiro no *eu penso* da cogitação” (LACAN, 2008 [1964], p. 219, grifo do autor) esse filósofo funda, conforme Lacan, um sujeito do saber que não possui características de sujeito da verdade, pois ao considerar que o sujeito existe somente porque pensa, Descartes não levou em conta que no pensamento há fendas que se mostram no discurso do sujeito, como alucinações, enganos, lapsos e sonhos, por exemplo.

Segundo Lacan (2008 [1964]), Descartes apreende o seu *eu penso* na enunciação do *eu duvido*, já Freud dá um passo a mais quando coloca sua certeza somente nos significantes, tal como eles resultam na enunciação da narrativa. Assim, é na dimensão de uma sincronia que o sujeito do inconsciente, enquanto alienado na sua história, deve, conforme Lacan (ibid.), ser situado no nível do sujeito da enunciação.

Em vista disso, Lacan afirma que Freud faz da dúvida o apoio de sua certeza, pois onde Freud duvida “está seguro de que um pensamento está lá, pensamento que é inconsciente, o que quer dizer que se revela como ausente” (LACAN, 2008 [1964], p. 42). Assim, a partir do *cogito* cartesiano foi possível a Lacan formular a “divisão experimentada do sujeito como divisão entre o saber e a verdade” (LACAN, 1998 [1966], p. 870), em que o saber seria próprio do sujeito da ciência e a verdade do sujeito do inconsciente, visto que, em seu entendimento a verdade, por estar situada no Outro, manifesta-se “antes de entrar na certeza do sujeito” (op. cit., p. 43).

Diante disso, podemos dizer que “Lacan faz ‘vibrar’ e ressoar o enunciado do *cogito*, acedendo as cadeias associativas, suscitando um campo próprio de tensões e contradições: ‘eu penso’, ‘eu minto’, ‘eu duvido’, ‘eu sou’” (MILÁN-RAMOS; MORAES, 2015, p. 110); e, com isso, ao interpretar o *cogito* a partir do corte no/do sujeito do inconsciente, Lacan reatualiza o *cogito* e faz dele, conforme Milán-Ramos e Moraes (ibid., p. 110), “uma pequena experiência mínima, vivificada, renovada de acordo aos usos da psicanálise”.

Embora Lacan reconheça que “o encaminhamento de Freud é cartesiano – no sentido de que parte do fundamento do sujeito da certeza” (LACAN, 2008 [1964], p. 41) para encontrar o conteúdo inconsciente, e que o campo psicanalítico não seria possível senão certo tempo depois da emergência do sujeito cartesiano, ele afirma que “Freud onde duvida está seguro de que um pensamento está lá, pensamento que é inconsciente, o que quer dizer que se revela como ausente. É a este lugar que

ele chama, [...], o *eu penso* pelo qual vai revelar o sujeito” (LACAN, *ibid.*, p. 42), quer dizer, a certeza não é encontrada no sujeito do pensamento, mas no sujeito do inconsciente e é por isso que Freud enfatiza com toda a sua força que a dúvida é o apoio de sua certeza.

Desse modo, retomando o questionamento a respeito de como o sujeito, que não sabe o que diz, emerge no discurso do sujeito que tem certeza do que diz, a resposta nos é dada quando Lacan (2008 [1964]) afirma que há pensamentos, nesse campo do mais-além da consciência, impossíveis de representar se não dentro da mesma estrutura de determinação “em que o sujeito do *eu penso* se acha em relação à articulação do *eu duvido*” (LACAN, *ibid.*, p. 50), por conseguinte, o sujeito do *eu penso*, na enunciação do *eu duvido*, apresenta-se como um sujeito assujeitado ao efeito de linguagem, portanto, “subvertido pelo sistema significante” (*ibid.*, p. 54). Logo, a psicanálise não implica outro sujeito senão o da ciência.

Nesse sentido, Lacan admite o sujeito cartesiano como pressuposto do inconsciente, pois no “penso, logo sou”, “o pensamento só funda o ser ao se vincular à fala, onde toda operação toca na essência da linguagem” (LACAN, 1998 [1966], p. 879), havendo, portanto, no sujeito humano algo que fala, algo que mente, em conhecimento de causa, conforme Lacan (1979 [1953-1954], p. 225), independentemente do que traz à consciência. Por isso, o ensino de Lacan, ao dizer que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, reconhece que Freud “soube deixar, sob o nome de inconsciente, que a verdade falasse” (LACAN, 1998 [1966], p. 882), fazendo com que a constituição do sujeito na/da psicanálise seja entendida como uma questão de efeito de linguagem.

Convém dizer, em vista do que apresentamos até aqui, que o longo trajeto que realizamos tem como objetivo fundamental situar os campos de referência em que o interacionismo em aquisição de linguagem se apoia e desse modo esclarecer a demarcação da proposta de Cláudia de Lemos no que diz respeito à aquisição de linguagem.

Dito isso, apresentaremos a seguir pontos relevantes da teoria formulada por essa autora.

2.4 Interacionismo em aquisição de linguagem: um caminho marcado por mudanças

A proposta da brasileira Cláudia de Lemos, no campo da aquisição de linguagem, é fortemente marcada por seu esforço teórico na tentativa de analisar a fala inicial de crianças. Por isso, entendemos que se faz importante apresentarmos, neste tópico, alguns dos principais passos do percurso dessa autora.

Nesse sentido, convém ressaltar que foi a partir de sua Tese de Doutorado (1975-1987), ao interrogar o conhecimento da língua pela criança, evidenciado pela fala, que Lemos se deu conta da dificuldade de descrever a fala infantil; pois, na época, a descrição dessa fala era tratada a partir da definição de estágios do conhecimento. Para a autora, a dificuldade desse trabalho era decorrente tanto do que “a fala da criança repetia espelhava da fala do adulto quanto do que na época se denominaria de não produtividade” (LEMOS, 1999, p. 12).

Assim, entendendo que essa fala inicial não podia ser descrita nem explicada pela linguística, já que esse campo não permitia nem descrever nem explicar o lugar do outro (adulto) “que, como representante da língua para a criança, tinha um efeito no percurso da aquisição de linguagem” (LEMOS, 1999, p. 13), o caminho encontrado por Lemos foi o da psicologia, mais precisamente trabalhos em aquisição de linguagem inspirados em teorias psicológicas sobre o desenvolvimento.

No entanto, o contato com essas pesquisas fez com que Lemos se deparasse com um “dilema de base (dilema ou pecado original)”, que, em seu entendimento, limitava a investigação de como a criança adquire sua primeira língua. Isso porque o compromisso assumido pela psicolinguística em identificar e explicar as mudanças que definiriam o processo de aquisição, bem como a descrição dos enunciados representativos de cada momento do período, de acordo com a autora (1982), restringia a descrição da produção linguística da criança a categorias como nome e verbo, agente, objeto, traços semânticos e regras sintáticas, o que, para Lemos, acabava comprometendo o emprego da linguística nos estudos em aquisição de linguagem.

Com isso, a descrição categorial, além de colocar a criança (sujeito) de um lado e a linguagem (objeto a conhecer) do outro, contribuía para “uma higienização dos ‘corpora’ estudados, relegando à classe de resíduos aqueles dados que serviriam de contraevidência às descrições formuladas” [sic] (LEMOS, 1982, p. 103).

Foi diante dessa higienização dos *corpora* e do que era deixado de lado pelos investigadores que Lemos (1982) passou a observar os segmentos da fala adulta incorporados pela fala da criança em determinados esquemas interacionais.

Diante do que observou, a autora entendeu que havia uma relação formal entre a fala da criança e a fala do outro (adulto) e tentar encaixar essa fala em categorias específicas levaria o investigador a desconsiderar as irregularidades e heterogeneidades próprias da fala inicial, pois do ponto de vista categorial a fala da criança é indeterminada e depende da fala do outro. Com isso, o impasse da autora, ao terminar sua tese, foi sobre a “impossibilidade não só de depreender dos dados uma ordem de emergência compatível com alguma proposta linguística, mas principalmente de ‘regularizar’ o heterogêneo para chegar a uma descrição” (LEMOS, 2002, p. 45).

Diante desse impasse, Lemos lançou uma proposta que articula, simultaneamente, língua e outro; pois, em sua compreensão (1999), a fala da criança exibia uma relação com a fala da mãe que ia além da dependência ou, nos termos da autora, “que ia além do espelhamento” (LEMOS, 1999, p. 13).

Nessa perspectiva, Lemos decidiu tomar o diálogo, “enquanto fenômeno de natureza discursiva, como unidade de análise e, ao mesmo tempo, como lugar de inserção da criança na linguagem” (LEMOS, 1989, p. 3). Nesse momento de seu percurso, Lemos (1982, 1989) formulou a noção de processos dialógicos, que tratam tanto das relações entre os enunciados da criança e os do adulto quanto de processos linguísticos. Esses processos, nomeados como processo de especularidade, complementaridade e reciprocidade, de acordo com a autora, visavam dar um estatuto descritivo “à congruência entre a fala da criança pequena e a de seu interlocutor adulto” (LEMOS, 2002, p. 46).

Sendo assim, o primeiro processo, especularidade (1982, 1989, 2002), refere-se à incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado do adulto. Nessa direção, o outro se apresenta como um espelho para a criança, atribuindo forma, significado e intenção a esses enunciados como no episódio apresentado pela autora (2002), em que terminada a refeição, a criança (L.) sentada no cadeirão mostra-se impaciente. Vejamos:

M.: **Quer** descer?

L.: qué

M.: Você quer **descer**?

L.: decê

Já o processo de complementaridade, na compreensão da pesquisadora, “resulta da incorporação de parte do enunciado do adulto imediatamente precedente e de sua combinação com um vocábulo complementar” (LEMOS, 1982, p. 114). Um dos episódios representativos desse processo foi apresentado por Lemos no trabalho “Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original” (1982, p. 115), em que a criança (C.) brincando com blocos coloridos responde ao adulto (A.) perguntas sobre cor e quantidade. Observemos:

A.: De que cor é esse?

C.: Malélo (= amarelo)

A.: Amarelo?!

C.: Não. Cinco!

No que diz respeito ao processo de reciprocidade, Lemos (1989, p. 4) entende como o momento em que a criança passa a assumir os papéis dialógicos, isto é, quando ela inicia a interação.

No entanto, a autora preferiu, posteriormente, abandonar as noções de reciprocidade e complementaridade e voltar sua atenção apenas à noção de especularidade, em razão de que esse momento de sua teorização foi marcado pela riqueza de questões e pelos impasses causados devido a essa noção, embora Lemos (2001b, p. 3) admita que o termo “especularidade” tenha lhe servido para escapar ao termo “imitação” e, mais ainda, para dar reconhecimento à importância da noção de espelhamento no outro, oriunda de teóricos da psicologia.

Essa noção colocava em questão tanto “a relação sujeito-objeto de conhecimento quanto à ideia de interação concebida como relação dual” (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 130), pois sugeria que a estrutura de interação dual (criança/outro) fosse recusada e em seu lugar assumisse, conforme Lier-De Vitto e Carvalho, a relação triádica, formada pela criança, o outro e o “espelho”.

Diante disso, a noção de espelhamento permitiu que Lemos interrogasse a linguagem como objeto de conhecimento e colocasse a questão do sujeito de uma maneira que a distanciava dos estudos feitos com base na psicologia. Convém ressaltar que a autora chama atenção para o fato de que a convivência dialética entre o que a criança incorpora do outro como espelho e o que dele se diferencia, permite “através do que é percebido como semelhante dar conta do que é, na origem do movimento, diferente” (LEMOS, 1986a, p. 13).

Nesse sentido, a noção de processos aponta para aspectos que, na compreensão da pesquisadora, “precedem o ‘conhecimento’ linguístico” e revela uma atividade conjunta que constitui o que ela chama de “interação” (LEMOS, 1989, p. 5).

A partir do que entende como interação, Lemos (1989) diz que é possível discutir a validade do termo “*input*” como colocado pelos estudos em aquisição de linguagem, na psicologia, para designar os dados linguísticos a que a criança é exposta no ambiente em que vive. Isso em razão de que, segundo a autora, os processos de dependência dialógica pelos quais a criança passa, na sua relação com o adulto cuidador, assinalam sua condição como intérprete do outro, de si própria e da linguagem. Diante disso, essa dependência dialógica inicial mostrava, conforme Lemos (1989, p. 8), “uma criança falada pelo outro, imersa na linguagem” e, por consequência, apontava para uma criança instrumentada com a linguagem.

Assim, o que está em questão na proposta de Lemos é o outro-falante e não o outro-social, e é a oposição entre esses dois diferentes outros que faz abrir, segundo Lier-De Vitto e Carvalho (2008), uma fenda de um corte que separa o interacionismo pensado por Cláudia de Lemos das demais formulações agrupadas sob esse termo, cuja única afinidade, no entender da autora, “parece ser a ênfase na situação comunicativa ‘natural’ em que a linguagem se apresenta para a criança” (LEMOS, 1986b, p. 233), ou seja, a linguagem é reduzida à comunicação entre os interlocutores.

Diante disso, considerando que os estudos em aquisição de linguagem não conseguiram mostrar “como as propriedades estruturais e as categorias da linguagem e do raciocínio podem ser derivadas de processos interativos” (LEMOS, 1992, p. 152) e considerando, também, sua interrogação sobre o efeito da linguagem, através da fala do outro, na constituição da criança como sujeito, Lemos sentiu a necessidade de encontrar uma teoria sobre a linguagem que pudesse dar conta da “passagem da fala da criança enquanto fala não-analisada do outro para uma fala articulada, no sentido de que uma fala articulada supõe certos termos e posições que os determinam” (LEMOS, 1999, p. 13). A partir disso, a interação com o outro se torna uma condição necessária para a aquisição de linguagem, na proposta de Lemos.

Nesse sentido, a autora (ibid., p. 16) chama atenção para o fato de que a fala da criança aponta para uma instância subjetiva que está aquém ou além do que se

pode saber sobre a língua; pois, em seu entendimento, o que retorna na fala nascente são fragmentos da fala do outro.

Assim, considerando o “outro” como lugar primordial à inserção da criança no funcionamento da língua, Lemos questiona tanto o fato de a criança ao falar ser falada pelo outro quanto o afastamento da fala do outro evidenciado pelos “erros” e enunciados insólitos, que aparecem na fala da criança e dão visibilidade a um movimento da língua. Foi, então, a partir do reconhecimento dessas produções, como impossível de regularização, e da instância subjetiva apontada pela fala infantil que Lemos buscou, na psicanálise, respaldo para fazer da fala nascente um campo legítimo de observação, em que se evidenciasse o outro-falante.

Nessa perspectiva, foi inspirada pela leitura de Jacques Lacan e, em especial, pela releitura que esse psicanalista fez da linguística estruturalista europeia, mais precisamente das obras de Saussure e de Jakobson, que Lemos (1998 [1992]) tratou os fenômenos que aparecem na fala da criança como resultantes de processos metafóricos e metonímicos.

Através desses processos, a autora diz que lhe foi possível “entender tanto o sujeito como efeito do significante quanto sua exclusão interna, representada seja na substituição operada pela metáfora, seja no deslocamento operado pela metonímia” (LE MOS, 2001b, p. 4) e, ainda, permitiu-lhe apreender “a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança” (LE MOS, 2002, p. 52). Nesse sentido, vale sublinhar que a metáfora e a metonímia dão às relações associativas e sintagmáticas, consoante Milner, citado por Lemos (1998, p. 159), “um papel de leis de composição interna da linguagem, na medida em que trazem à luz o efeito dessas relações, ou seja, da composição de dois termos se produz um terceiro”.

Esse terceiro, de acordo com Lemos (op. cit.), diz respeito ao fato de a relação de similaridade supor certa equivalência entre os termos e a substituição, por sua vez, em abrir a possibilidade de considerar certa equivalência como efeito da própria substituição.

Para Lemos (1998, p. 167), na aquisição de linguagem, o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto e é só na medida em que os processos metafóricos e metonímicos se cristalizam, em redes de relações, que a criança passa a ouvir/ressignificar seus próprios enunciados e, por consequência, assumir a posição de intérprete de si mesma e do outro.

Desse modo, a observação de como a fala infantil se mostra ao longo do processo de aquisição fez com que Lemos (2000b) compreendesse a fala da criança como heterogênea e imprevisível, em razão de que, para a autora (1995), os enunciados insólitos que evocam a ‘liberdade das combinações’, na fala nascente, apontam para a imprevisibilidade da língua e, também, para a “relação da criança com a linguagem” (LEMOS, 2006, p. 23). Diante disso, a irrupção de atos imprevisíveis na língua permitiu a autora reconhecer que os fragmentos de textos anteriores do adulto repõem-se ou retornam na fala da criança, movimento que produz cruzamentos, amálgamas e substituições, sinalizados pelos “erros”.

Convém por em destaque que esses “erros”, consoante Lier-De Vitto e Carvalho (2008), não são “erros” que estavam na fala do adulto e foram, posteriormente, repetidos pela criança, mas são “erros” de natureza linguística, ou como observou Carvalho (1995), são erros “de não saber”, isto é, são erros que apontam para o efeito de relações entre saber e falta, em que “é no lugar de um previsível (da regularidade) que o imprevisível faz efeito” (CARVALHO, 1995, p. 112) e, por consequência, coloca em “suspensão qualquer estatuto de imanência” (ibid., p. 119) do erro, como acontece no exemplo apresentado por Lier-De Vitto e Carvalho (op.cit.), que reproduzimos a seguir. Vejamos:

M. Tá *quente!*

Cr. Então *diquenta.*

Nessa direção, do lugar de prova de uma teoria a fala da criança é deslocada para o de enigma, de algo que passa a interrogar o investigador. Isso acontece porque o movimento da língua, que aproxima palavras ou fragmentos produzindo cruzamentos ou substituições, ainda que imprevisível, no entender de Lemos (1995), não é aleatório, o que faz a fala infantil ser compreendida como resistente à sistematização e à categorização. Logo, o que está em jogo na aquisição, para a autora, é a relação da criança com a linguagem, pois “se há mudanças – e há mudanças – elas são dessa ordem” (LEMOS, ibid., p. 27).

Isso posto, importa dizer, seguindo Lier-De Vitto e Carvalho (2008), que a proposta de Cláudia de Lemos teve escuta para a resistência da fala da criança às descrições categoriais a partir da noção de língua como sistema, oriunda da linguística estruturalista de vertente europeia, em virtude de que nessa perspectiva a língua não pode ser parcelada nem ordenada em descrições gramaticais. Com isso, foi possível a Lemos compreender, conforme Lier-De Vitto e Carvalho, os efeitos do

jogo de afetação entre falas e as mudanças na aquisição, além de permitir, conforme essas autoras (ibid.), a articulação de um sujeito mais compatível com a concepção de língua na teorização linguística.

A respeito das mudanças na aquisição de linguagem, Lemos diz, no texto “Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos” (2000), que por razões de ordem teórica e empírica as vicissitudes da fala nascente foram tratadas, por ela, como conseqüentes à captura da criança enquanto corpo pulsional, isto é, enquanto corpo articulado na e pela linguagem, que “demanda interpretação, pelo funcionamento da língua em que é significada, por um outro, como sujeito falante” (LEMOS, 2000a, p. 2). Nessa perspectiva, é conveniente acrescentar que a noção de corpo pulsional, empregada por Lemos (2000, 2002), tem como referência a reflexão de M. T. Lemos (2002) acerca da metáfora do corpo em Pêcheux, a partir da psicanálise, em que essa autora usa o termo “corpo pulsional” como o que se diferencia do corpo-biológico.

Nesse sentido, corpo pulsional é referido como “superfície de pontos sensíveis, lugar de gozo e de recalque” (LEMOS, M.T., 2002, p. 40), em que a diferença entre o corpo biológico e o pulsional se dá “pelo fato de que num caso há a suposição de algo independente da linguagem e que constitui uma realidade última do homem [...], enquanto no outro o real do corpo está articulado na e pela linguagem” (ibid., p. 40-41) e, por isso, “se acha no regime da demanda e do desejo” (LEMOS, 2002, p. 64).

Em vista disso, a noção de captura é fundamental na proposta de Cláudia de Lemos; pois, para a autora, ela se dá antes de a criança começar a falar, pelo lugar que a mãe lhe confere e a partir do qual interpreta. Com isso, Lemos (2001) afirma que essa captura tem o efeito de colocar a criança em uma estrutura “em que comparece o outro como instância de interpretações e o Outro como depósito e rede de significantes” (LEMOS, 2001a, p. 29). Desse modo, as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito falante são mudanças de posição numa estrutura formada por três polos em que não há superação de nenhuma das três posições, mas sim uma relação estruturalmente vinculada entre “a língua, o outro e o próprio sujeito que emerge dessas relações” (LEMOS, 2000b, p. 59), compreensão que se contrapõe à noção de desenvolvimento.

Nesse novo momento de seu percurso teórico, Cláudia de Lemos envolve a noção de língua como sistema, da proposta linguística saussuriana, devido ao

entendimento de que essa noção permite abordar a *lalangue* e seu funcionamento nas falas heterogêneas, resistentes e imprevisíveis da criança, dando, assim, escuta singular à fala inicial.

E é justamente a partir dessa escuta singular que o interacionismo, como proposto por Lemos, reconhece que “**interação é diálogo e é proposição problemática**” (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 124, grifo das autoras), permitindo, dessa maneira, que a relação da criança com a língua-fala seja compreendida, conforme as autoras (ibid.), como relação sujeito-língua. Nesse sentido, a primeira posição da fala infantil na estrutura é marcada pela dominância da fala do outro, a segunda é marcada pela dominância do funcionamento da língua e a terceira pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala.

Diante disso, entendemos que para tornar mais clara a proposta da travessia da criança pela linguagem em uma estrutura, faz-se necessário apresentar alguns dos exemplos analisados pela autora (1992, 2000b, 2002). Vejamos:

(Criança, C., e mãe, M., folheando uma revista).

C.: ó nenê/ o auau

M.: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando banho**.

C.: **ava? Eva?**

M.: É. Tá **lavando** o cabelo. Acho que essa revista não tem auau nenhum.

C.: auau

M.: Só tem moça, carro, **telefone**.

C.: **Alô?**

M.: Alô, quem fala, é a Mariana?

(C. 1; 2.15)

Esse episódio é apontado por Cláudia de Lemos como pertencente à primeira posição, em que há a dominância do polo do outro. No entendimento da autora, a presença efetiva do outro, “de seu corpo e de sua voz, do qual dependa cada enunciado da criança e a progressão do diálogo, se alterna o outro como texto, fragmento de um texto ausente, convocado por um dos significantes de seu enunciado” (LEMOS, 2000b, p. 61-62).

No texto “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação” (2002), Lemos chama atenção não só para o retorno na fala da criança de parte do enunciado do adulto, como também para os enunciados que vão além da semelhança com a fala da mãe. Assim, se analisado sob a perspectiva jakobsoniana

de processos metafóricos e metonímicos, é possível observar nesse episódio de fala a relação de contiguidade e, por conseguinte, a dominância do processo metonímico na fala inicial, visto que o enunciado “ó nenê/o auau” pode ser compreendido como “um fragmento do discurso da mãe em situações de ‘ler’/mostrar figuras em revistas, fragmento que se desprende de um texto para pôr em cena (*mise-en-scène*) a situação/cena anterior” (LEMOS, 2002, p. 52). Diante dessa concepção, Lemos afirma que o que interessa do ponto de vista estrutural “é a escuta da fala da mãe que se revela na fala da criança” (ibid., p. 58).

No que diz respeito à segunda posição, em que o polo dominante é a língua e seu funcionamento, Lemos (2000b) apresenta o seguinte episódio:

(Mãe, M., e menina, C. estavam jogando bola, a criança faz muito barulho e a mãe a repreende dizendo que ela vai acordar a vizinha, Flávia, que está dormindo).

M.: Esta bola faz muito **barulho**.

C.: A Fávia é **nananda**.

M.: É, a Flávia **está nanando** e você fica fazendo barulho.

(C. 1; 9,15)

Nessa ocorrência, a autora (2000b) observa que o “erro” que aparece na fala da criança se dá como diferença em relação aos significantes do outro, isto é, o que aparece nessa fala e causa estranhamento ocorre pela “via do significante, do não saber” (CARVALHO, 1995, p. 132).

Cabe realçar que quando a criança está nesse polo, ela se encontra impermeável à reação do outro (alteridade) diante de seu erro. Em vista disso, Lemos (2000b, p. 64) afirma que “o erro traz à tona redes de relações entre cadeias” desencadeadas por significantes que transitam na própria fala da criança. Com isso, o erro é entendido, nessa proposta, como o fenômeno que aponta para “uma dinâmica interna à língua, à qual está subordinada a possibilidade da fala ter uma referência externa – ao outro” (LEMOS, ibid., p. 66).

Para a autora (2002, p. 53), o enunciado “A Fávia é nananda” permite observar o vestígio de um processo metafórico, para além do “erro”, que assinala o afastamento do enunciado da mãe, pois a substituição da forma verbal “está” por “é” e da forma “nanando” por “nananda” indica que “uma relação de natureza metafórica se estabeleceu entre o termo manifesto e o substituído” (LEMOS, 1998, p. 164).

Diante disso, Lemos (2002, p. 61) diz que na segunda posição os “enunciados são cadeias permeáveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento”, o

que faz esse polo da estrutura ser compreendido como o que caracteriza o distanciamento da fala da criança da fala do outro, representado, conforme Lemos, tanto pelo que a literatura tratou como “*erro reorganizacional* quanto pela impermeabilidade que a criança mostra à correção desses erros pelo adulto” (LEMOS, 2000a, p. 3, grifo da autora).

Quanto ao episódio de fala considerado como representativo da terceira posição, um dos eventos de fala analisado por Lemos (2000b, p. 69) é o diálogo a seguir:

(Uma amiga da mãe da criança, T., riscou no chão um quadro para ela e a criança, C.: brincarem de amarelinha, mas um dos quadros não foi riscado).

C.: **Quase que** você não fez a amarelinha.

T.: O que, Verrô?

C.: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua.

T.: O que, Verrô? Eu não entendi.

C.: **Está faltando** quadro na amarelinha sua.

(C. 4; 0.18)

Nesse episódio, observamos que o reconhecimento do erro pela criança e a, conseqüente, correção advém da escuta de sua própria fala e não como efeito da fala do adulto quando esse exprime estranhamento. É nesse sentido, o da escuta e reconhecimento do erro, que Lemos define a terceira posição como sendo a da dominância do polo do sujeito. Sujeito esse dividido “entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro” (LEMOS, 2002, p. 56), assim como entre a instância subjetiva que fala e a que escuta de um outro lugar.

Segundo a autora, o que justifica tratar esse episódio como sendo representativo da terceira posição “é o efeito de diferenciação das expressões que se apresenta como a outra face do efeito de semelhança que as vincula” (LEMOS, 2002, p. 62). Desse modo, importa sublinhar que esse efeito de diferenciação entre a fala da criança e a do outro revela muito mais sobre a subjetivação do que sobre a língua, em razão da escuta da própria fala e da fala do outro pela criança decorrer, consoante Lemos (ibid., p. 64), “não de um movimento da língua sobre si mesma, mas do grande Outro, definido por Lacan como alteridade radical”, pois no entremeio da fala do outro, a fala da criança, na sua singularidade, conforme Lemos (2006, p. 28), habita a língua do Outro.

Nesse sentido, a explicação de Cláudia de Lemos sobre as mudanças de posição da criança numa estrutura a partir do efeito do funcionamento da língua, em especial dos processos metafóricos e metonímicos, abriu caminho para a observação não de um movimento autônomo da língua sobre si mesma, mas ao modo de emergência do sujeito na cadeia significativa. A partir disso, esse momento de reformulação teórica permitiu à autora estabelecer relação entre a linguística estruturalista europeia e a psicanálise lacaniana, no campo da aquisição de linguagem, para analisar a fala infantil.

Desse modo, a reformulação do plano teórico de Lemos tem como causa uma teorização da noção de sujeito com base na psicanálise lacaniana, campo em que o sujeito é compreendido como efeito da linguagem, constituído a partir da relação com o outro-falante, o que faz com que essa proposta, no interacionismo em aquisição de linguagem, considere o sujeito como “capturado” pela linguagem e submetido ao seu funcionamento.

No texto “Da angústia na infância” (2007), Lemos diz que a noção de captura da criança pelo funcionamento da língua implica conflito entre heterogêneos – corpo e linguagem, corpolinguagem, “e da posição da criança como objeto de desejo do Outro materno, indicador da falta e portador de enigma” (LEMOS, 2007, p. 5). Nesse sentido, Lemos diz que a criança “é capturada por *le langage*, atravessada e significada como é pela *parole* do outro, matriz de sua identificação como semelhante [...] e como dessemelhante” (LEMOS, 2006, p. 27).

Diante disso, a questão que se coloca para a autora é “o que esperar de uma posição teórica construída em torno de uma noção que convoca o momento lógico em que um ser se apresenta como paciente da captura pelo Outro?” (LEMOS, 2007, p. 6).

Uma sinalização de resposta a essa questão da autora pode ser encontrada no texto “A criança e o linguista: modos de habitar a língua?” (2014), quando Lemos diz que o primeiro obstáculo para o linguista que se propõe analisar a fala infantil é escapar do senso comum e “recusar o termo ‘trajetória’ para nomear o vir-a-ser falante da criança capturada pela língua/linguagem em sua evidente sincronia” (LEMOS, 2014, p. 959), uma vez que fragmentos, palavras e expressões desprendem-se de cenas, falas, discursos para (re) significar outras cenas, falas e discursos.

Mas, que teoria aparelharia o linguista nas investigações em aquisição de linguagem para explicar os erros e deslizamentos que ocorrem na fala infantil, heterogênea e imprevisível e ainda essa (re) significação de cenas, falas e discursos? E, também, como explicar a passagem do falado para falante sem reconhecer que a língua é causa de haver sujeito e sujeito dividido?

As respostas a essas questões foram encontradas por Lemos na psicanálise lacaniana, a partir da compreensão de que o efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito, o que permitiu a autora (2002) remeter a noção de escuta, no sentido em que esta difere do ouvir enquanto atividade sensorial, à fala inicial, reconhecendo, assim, a fala da criança como singular. Em vista disso, a autora (2006) reconhece que o que de diferente emerge nas manifestações linguísticas iniciais aponta para a não coincidência entre o que a criança diz e o que ela escuta como erro em seu próprio enunciado.

Diante disso, a travessia linguística do sujeito, nessa proposta teórica, foi concebida, de acordo com Carvalho (2006, p. 257), “em termos de mudanças ocorridas na posição por ele ocupada em relação à língua, sendo os erros considerados como indicadores de um tal tipo de mudança”, ou melhor, “como movimentos singulares de resistência, na dialética da alienação ao Outro” (CARVALHO, 2009, p. 101). Desse modo, a proposta de Lemos, no campo da aquisição de linguagem, não trata da interação propriamente dita, mas da relação entre enunciados, isto é, trata de um trabalho da linguagem sobre a própria linguagem.

Assim, diante do que apresentamos nesse tópico, compete reconhecermos que o longo percurso trilhado por Cláudia de Lemos possibilitou um novo olhar tanto para a investigação da fala de crianças quanto da aquisição da escrita pela criança, o que não implica dizer que a investigação da escrita e da leitura inicial está imune às dificuldades decorrentes dos enigmas presentes nas produções infantis, pelo contrário, muitos são os impasses encontrados na escrita e na leitura nascente que, assim como na fala, interrogam o investigador.

Isso posto, o que esperamos de uma posição teórica construída em torno da noção de captura, como a de Lemos, é a possibilidade de refletir a respeito da travessia da criança na aquisição da linguagem escrita, sua relação com o outro e com o Outro e como essa travessia pode apontar a incidência de formações do inconsciente.

2.4.1 O interacionismo em aquisição de linguagem como um novo lugar teórico para a escrita infantil

Para Cláudia de Lemos, “eleger a Linguística [...] como um espaço teórico-metodológico para a discussão da escrita e de sua aquisição é tornar conseqüente o fato de que é de linguagem que se trata, quando disso se trata” (LEMOS, 1998, p. 8). No entanto, para a autora, a linguística não deve ser vista sob a forma de certezas e respostas às questões colocadas pelo processo de alfabetização, mas “como lugar onde **o que não se sabe** sobre a linguagem é reconhecido e produz questões” (LEMOS, 1998, p. 8, grifo da autora).

Desse modo, é a partir das questões que se apresentam para quem elege as produções infantis como unidade de análise, no dizer de Lemos, enigmas que interrogam o investigador, que o interacionismo, como postulado por essa autora no campo da aquisição de linguagem, apresenta-se como um novo lugar teórico para a observação da escrita infantil; pois, embora essa perspectiva tenha como princípio a investigação do percurso linguístico da criança, ela não se limita à fala e oferece subsídios também para o estudo da aquisição da escrita.

No entanto, cumpre dizer que os desdobramentos dessa teoria, na investigação da escrita inicial, devem-se em especial, como já dissemos, aos trabalhos de Sônia Borges (1995/2005, 2010) e Zelma Bosco (2002, 2005, 2009), que assumindo o compromisso de investigar o percurso da criança na escrita compreendem o contato com textos escritos de natureza diversa, fornecidos pelo outro, como sendo de fundamental importância para a aquisição da escrita, em razão de que a interação com textos é o que vai permitir “a emergência dos aspectos gráfico-textuais nas produções iniciais da criança” (BOSCO, 2005, p. 46).

Diante dessa compreensão, as autoras reconhecem as primeiras manifestações da escrita da criança como sendo de ordem linguística, o que as distancia da abordagem do processo de aquisição da escrita orientado pela noção de desenvolvimento e também da noção de escrita como representação da linguagem oral.

Em vista disso, convém realçar que antes dessas autoras tratarem sobre o tema, Cláudia de Lemos já havia abordado a questão da escrita em um seminário sobre Alfabetização (1984), realizado em um período fortemente marcado pelo construtivismo e antes da autora encontrar na psicanálise lacaniana razões para

trazer as proposições teóricas da linguística estruturalista europeia para seus estudos. Assim, discutindo sobre programas de intervenção na Pré-Escola e na Alfabetização, Lemos disse pensar a escrita a partir dos “processos pelos quais a linguagem oral é adquirida” (LEMOS, 1984, p. 2), visto que esses processos poderiam iluminar a reflexão ou o debate sobre como a linguagem escrita era adquirida ou aprendida.

Considerando essa reflexão, importa lembrar que, nessa época, a autora já compreendia a aquisição da fala como resultado da interação da criança com o outro (adulto), “através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados” (LEMOS, *ibid.*, p. 2), entendimento que a levou a dizer, no prefácio do livro “A concepção da escrita pela criança” (1988) – organizado por Mary Kato, que é preciso considerar a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto.

Para Lemos (1988), é necessário que a escola entenda a aquisição da escrita como uma ação pedagógica processual, em que a criança deve atuar como parte integrante dessa ação, devendo-se considerar a concepção de escrita que ela construiu antes de entrar na escola. Isso porque, antes de ingressar no espaço escolar e quando no início do processo pedagógico, já na escola, os modos de participação da criança em atos de escrever se distribuem e se diversificam, conforme a autora (*ibid.*, p. 12), em atos de desenhar, que se transformam em atos de escrever ou de desenhar como quem escreve ou, então, em atos de falar que se transformam em atos de ditar ou falar como quem dita para o outro escrever. Ações que, de acordo com Bosco (2005), resultam das atividades realizadas entre a criança e a mãe, dado que essa última, “como adulto já significado no funcionamento da linguagem escrita, vai inserir a criança em situações de ler/mostrar livros, nas quais as primeiras histórias serão contadas para a criança” (BOSCO, 2005, p. 33).

Nesse sentido, o processo inicial de aquisição da escrita, no entender de Lemos, assemelha-se ao da fala, em virtude de estar assentado na interação, ou melhor, nos processos dialógicos entre a criança e o adulto. Nessa perspectiva, o papel que a criança assume na aquisição da escrita não é o de espectador, mas o de protagonista no processo de travessia.

No prefácio do livro “Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas” – organizado por Roxane Rojo (1998), Lemos apresenta algumas questões sobre a

aquisição da escrita. Nesse texto, a autora reconhece a dificuldade da escola em cumprir a tarefa de alfabetizar e de introduzir nas práticas de leitura e escrita àqueles que estão excluídos, principalmente quando o alfabetizado, ao projetar sobre o alfabetizando sua própria relação com a escrita, fica impedido, conforme a autora (ibid., p. 10), de ‘ler’ os sinais – orais e gráficos apresentados pela criança. Situação que leva Cláudia de Lemos a refletir o modo em que se opera a transformação de/em alguém que passa a ver o que não via e é capturado pela escrita.

A partir dessa análise, Lemos diz que ao tratar a aquisição da escrita como transformação ou mudança, embora o termo “transformação” tenha aproximação com posições construtivistas, sua posição não implica desenvolvimento, pois o que ela tem em mente não é um sujeito que se desenvolve a partir da construção do objeto enquanto objeto de conhecimento, como ocorre em concepções de aquisição da escrita filiadas à psicologia, mas sujeito e objeto como efeitos do funcionamento simbólico, numa indicação de “que não se parte da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem” (LEMOS, 1998, p. 12).

Lemos (ibid.) chama atenção, ainda, para o fato de que as reflexões construtivistas inspiradas em Piaget e em Vygotsky não pensam a aquisição da escrita a partir da relação de transmissão de conhecimento entre o adulto (o que sabe) e a criança (aprendiz), por isso a necessidade de uma proposta que assuma o compromisso de explicar o papel do outro, da criança e das práticas discursivas na escrita, assim como foi feito nos estudos de aquisição da linguagem oral.

Dessa maneira, observando que na fala inicial, fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança e se cruzam entre si, fazendo emergir produções insólitas e imprevisíveis, em que o diferente que irrompe nessa fala causa estranhamento ao outro (adulto) e, principalmente, aponta “para a imprevisibilidade da língua e do seu efeito sobre o falante” (LEMOS, 1995, p. 22), Lemos vê na escrita a possibilidade de dar ao outro um lugar que não seja o de transmissor, nem o de facilitador do processo, mas o de intérprete, já que nas produções escritas iniciais algo imprevisível e estranho¹⁶ também comparece e demanda interpretação.

¹⁶ Adotamos o termo “estranho”, seguindo o entendimento de Freud sobre o que é assustador e “provoca medo e horror” (FREUD, 1996 [1919], p. 2), por considerarmos as produções incomuns na fala e na escrita infantil como algo que causa inquietação ao investigador. Nessa perspectiva, cumpre colocar em destaque que o termo “estranhamento” foi introduzido nas pesquisas sobre a fala de crianças por Maria Teresa Lemos (2002) a partir da compreensão freudiana do “estranho” como “o

Desse modo, no percurso de aquisição da escrita, o outro é tomado como representante do funcionamento da língua constituída, cujo papel seria, conforme Lemos, o de quem “se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente” (LEMOS, 1998, p. 17), em razão de que ler para a criança, interrogá-la sobre o sentido do que “escreveu” e escrever para que ela leia são situações que, segundo a autora, contribuem para a inserção da criança no movimento linguístico-discursivo da escrita.

Cabe ressaltar que a questão levantada por Lemos sobre o papel do outro da/na aquisição da escrita foi fundamental tanto para o trabalho de Borges quanto para o de Bosco, em razão de que o quadro teórico proposto pelo interacionismo em aquisição de linguagem permitiu a essas pesquisadoras reconhecerem que a constituição da linguagem escrita se dá “por movimentos de capturas significantes que se dão na/pela passagem do Outro, pela via do espelho” (BOSCO, 2009, p. 158).

Borges, em seu trabalho de doutoramento (1995), como já colocado, observou que as letras escritas pelas crianças de sua pesquisa apresentavam um movimento contínuo de composição e decomposição que, segundo a autora, apontavam para uma certa sistematicidade, embora não formassem palavras da língua escrita constituída. Diante disso, ela levantou as seguintes questões: “de onde viria essa estranha sistematicidade?”, “que critérios (e seriam critérios?) estariam sendo adotados para selecionar as letras, os sinais gráficos de um modo geral e para fazer espaçamentos numa escrita onde nem figuravam palavras?” (BORGES, 1995, p. 1).

Para Borges, as respostas às essas questões poderiam estar nas práticas linguístico-textuais trabalhadas, durante sua pesquisa, em sala de aula. Assim, partindo da suposição de que a base alfabética, colocada pela escola como objetivo primordial para a alfabetização, poderia ser construída mediante encontros “naturais” com textos, a autora promoveu a circulação, leitura e escrita de diferentes textos entre os sujeitos de sua pesquisa, obtendo como resultado (nas produções de crianças já alfabetizadas e outras que faziam apenas rabiscos ou desenhos) enigmáticas combinatórias de letras com aspectos de textos que, em seu

retorno de algo conhecido que havia sido esquecido, isto é, submetido ao recalque” (LEMOS, M. T. 2002, p. 145).

entendimento (1995), representava apelo à significação. No entanto, outras questões foram levantadas e era preciso, portanto, buscar respostas.

Nesse sentido, a partir da observação aos dados coletados, Borges tentou encontrar explicações a respeito do motivo da presença de formas gráficas tão heterogêneas e não categorizáveis na escrita de crianças. As análises desses dados levaram a autora a pensar que a aquisição da escrita repete, com certa diferença, a aquisição da fala, por isso o trabalho de Lemos foi fundamental para o reconhecimento de que “subjacente à indeterminação e à fragmentação das formas presentes na escrita inicial da criança” (BORGES, 1995, p. 37) existe a presença do Outro (alteridade radical), com o qual a criança dialoga na escrita de seus textos como discursos e textos, que lhe são oferecidos pelo outro (da alteridade).

Desse modo, sai de cena o sujeito da psicologia, isto é, a criança-linguista que compreende a escrita e em seu lugar supõe-se, conforme Borges (2006, p. 149), um sujeito alienado ao discurso do Outro, ou melhor, alienado ao simbólico. Diante disso, a autora afirma que é preciso reconhecer o Outro na aquisição da escrita para, assim, possibilitar um novo modo de olhar para as produções da criança, bem como para o processo de alfabetização, de maneira que se compreenda que, para haver aquisição de escrita, é necessário a criança ser colocada em situações que lhe facilitem a construção de representações sobre as formas da linguagem escrita.

No entanto, convém ressaltar que “as crianças não ‘entram’ na língua pelos mesmos lugares nem fazem o mesmo percurso” (BORGES, *ibid.*, p. 52), pois cada criança é única, cada uma é singular, “*cada* uma dispõe de significantes: letras, blocos de letras, etc., que advêm de *sua* relação com o Outro” (BORGES, 2006, p. 152, grifo da autora).

Nessa perspectiva, Borges diz que é preciso considerar que “antes do processo formal de alfabetização, a criança tem um saber-fazer sobre a escrita, dirigido por esquemas e estruturas que resultam e são modificados por suas ações sobre essa mesma escrita” (BORGES, 1995, p. 86). Segundo Ferreiro (1992), antes de escrever com letras a criança entende a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, dispostas linearmente, que não representam os aspectos figurais do objeto, a não ser quando o desenho não consegue mais representar esses objetos, como o nome próprio, por exemplo, e então a criança começa a escrever com letras ainda que não seja, segundo Borges, de acordo com o previsível pela língua

constituída, mas já numa indicação de que “o objeto-escrita já saiu de uma evanescência imaginária para uma organização possível da escrita” (BORGES, 1995, p. 96).

Segundo Borges (1995), o acesso da criança à escrita implica que se transite pelas representações do Outro, pelas representações sobre a língua escrita que antecedem à sua, na ordem discursiva em que a criança está inserida. Nesse entendimento, a autora parte do pressuposto de que o processo de alfabetização implica, necessariamente, representações simbólicas. Desse modo, o envolvimento em situações de leitura e escrita de textos viabiliza a emergência de representações na escrita da criança sobre o que é possível na língua constituída, logo,

é preciso que a criança represente a língua escrita ainda que pela (re) constituição de um simulacro que lhe confere estabilidade, ainda que imaginária. Nesse sentido, escrever para a criança é essencialmente uma atividade de imitação das representações do que é possível na escrita. Por isso, não há ruptura entre os seus atos de escrever e desenhar: os dois vêm de uma *mimesis* que não está fundada sobre a analogia entre substâncias, a substância do que há para ser representado e a da língua escrita (BORGES, 1995, p. 102-103).

É mediante essa compreensão que Borges reconhece nos processos metafóricos e metonímicos, enquanto leis gerais da linguagem, a possibilidade de observar a organização e a sistematicidade que aparecem no jogo gráfico de combinatórias de letras, causando estranhamento no outro. Nessa perspectiva, o entendimento de que a relação com a materialidade do texto escrito é indispensável para a aquisição da escrita permite considerar uma noção de representação diferente da adotada pelas demais teorias de alfabetização, especialmente, das teorias que colocam a base alfabética (relação fonema-grafema) como objetivo principal.

Dessa maneira, tomando como referência o sentido que a psicanálise dá ao termo representação¹⁷ e considerando a compreensão saussuriana de língua como sistema, o interacionismo em aquisição de linguagem, ao articular linguística e psicanálise, desloca a investigação sobre a escrita inicial da psicologia para a linguística, permitindo, desse modo, observar a aquisição da escrita a partir da relação de constituição mútua entre linguagem oral e linguagem escrita. Com isso, a

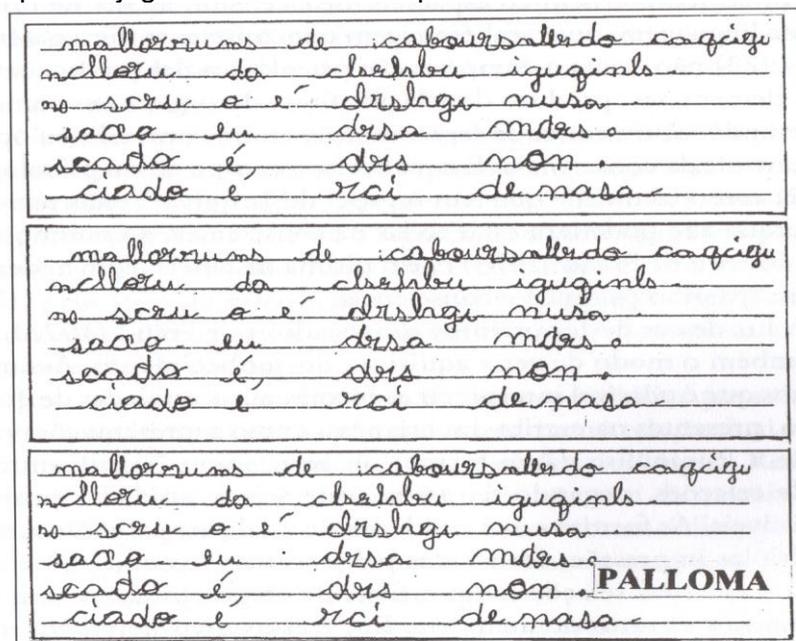
¹⁷ No texto “Sobre a concepção das afasias” (2013 [1891]), Freud apresenta a formulação de uma teoria da representação, que consiste na hipótese de que as representações têm como conteúdo traços de memória decorrentes de experiências vivenciadas pelo sujeito.

escrita é tirada da posição de materialização gráfica da fala e é colocada juntamente com a oralidade “num plano em que estariam em jogo a tríade oralidade-escrita-língua” (BORGES, 2010, p. 114). Nessa perspectiva, a autora (ibid.) afirma que é no funcionamento da língua, ou seja, no jogo metaforonímico de unidades linguísticas de diversas naturezas e extensões que a escrita nascente se constituirá.

Cumprе ressaltar que na perspectiva de teorias filiadas à filosofia clássica, como o construtivismo, por exemplo, essa escrita inicial composta por produções insólitas, conforme Borges (1995), não é considerada como escrita de fato, mas como uma escrita pré-escolar e embora esses estudos concebam, conforme Ferreiro (1990), a aprendizagem da língua escrita como a aprendizagem de uma técnica para transcrever sons, isto é, compreendam o processo de alfabetização como algo que se constrói progressivamente numa correspondência grafofônica, é necessário que se reconheça o mérito dessas teorias em dar atenção a essas primeiras produções, já que “antes de seus trabalhos serem divulgados, a escrita inicial não era considerada” (BORGES, 2006, p. 150).

Para melhor compreensão do pensamento de Borges a respeito da escrita inicial, reproduzimos a seguir uma das figuras analisadas em sua tese de doutoramento (1995). Vejamos:

Figura 5 – Exemplo de “jogo de estruturas complexas” na escrita inicial



Fonte: BORGES (1995, p. 138).

Para a autora, há nesse texto um jogo de estruturas complexas em que as letras, apesar de algumas oscilações, aglutinam-se em blocos que se repetem. É importante notar que esses blocos estão dispostos em estruturas paralelísticas, que aparentam estar encadeados sintagmaticamente, implicando certa ordem. Diante disso, Borges admite a necessidade de se buscar na linguística e na psicanálise, o apoio teórico para compreender se a apresentação dessa escrita é consequência ou não da relação da criança com os textos oferecidos pelo outro, em virtude de que as estruturas apresentadas, nessa escrita, não são simples registros que resultam de impressões sensíveis ou categorizações, mas são escritos que evidenciam a relação da criança com o Outro, isto é, com os discursos orais e escritos a que as crianças têm acesso em sala de aula.

Dessa maneira, a autora observa que as composições presentes na produção inicial da criança não se estruturam ao acaso, “mas em um movimento que obedece aos eixos paradigmático e sintagmático” (BORGES, 1995, p. 143) da língua, o que justifica não só a estrutura paralelística que comparece nos textos iniciais, o ganho e a perda de letras na escrita de “palavras”, mas também assinala que a escrita nascente decorre do movimento “da linguagem sobre a própria linguagem” (LEMOS, 1998, p. 167). Nessa direção, as transformações que ocorrem na escrita inicial indicam o funcionamento da língua e, por conseguinte, a captura da criança pela materialidade do texto, isto é, pelo “trabalho da letra, enquanto alçada à condição de *significante*” (BORGES, 1995, p. 158, grifo da autora).

Convém sublinhar que a letra, na perspectiva da psicanálise lacaniana, é o “suporte material que o discurso concreto empresta à linguagem” (LACAN, 1992 [1966], p. 225) e embora se configure como unidade mínima do escrito, a letra é passível de ser isolada, conforme Elia (2007), em sua própria função, destacada das cadeias da fala, de que o significante necessita para fazer suas operações.

Em “Lituraterra” (2003 [1970]), Lacan afirma que as letras são efeitos de significante, o que “não autoriza fazer da letra um significante, nem a lhe atribuir, ainda por cima, uma primazia em relação ao significante” (LACAN, 2003 [1970], p. 19), em razão de que a letra, com sua materialidade gráfica e sonora, atua como corpo para o significante, segundo sua lei de metáfora.

Nessa perspectiva, a letra é parte essencial do significante visto que, para se presentificar, o significante “recorre a formas tangíveis, visualizáveis, materiais, entre os quais a letra mantém o privilégio” (BORGES, 2008, p. 347), logo, é na condição

de letra que o significante é percebido, ou seja, é lido. Nesse sentido, a escrita, feita de significante e letra, de acordo com Lacan (2009 [1971], p. 114), não decalca o significante, mas apenas remonta a ele ao receber um nome. Assim, o significante é “viabilizado pela leitura da letra escrita legível naquilo que, do significante, se ouve” (ELIA, 2007, p. 132).

Cabe ressaltar que letra e escrita, no entender de Lacan (1992 [1966]), não são termos sinonímicos, visto que a primeira tem a função de dar suporte ao significante, enquanto a segunda “se distingue na verdade por uma prevalência no *texto*” (LACAN, 1992 [1966], p. 224, grifo do autor), em que a linearidade considerada por Saussure como constituinte da cadeia do discurso, conforme Lacan (*ibid.*, p. 233), não é suficiente.

É importante colocar em destaque que, letra, escrita e significante, para a psicanálise, estão inscritos em registros distintos, a saber, o significante está inscrito, conforme Lacan (2009 [1971], p. 144), no simbólico, enquanto letra e escrita estão no real, isto é, na ordem do não representável na língua. Cumpre acrescentar que “a passagem do Real ao Simbólico repousa na estrutura híbrida da escrita e da letra, esta última precisando ser barrada com seu aspecto imaginário para que tenha lugar o funcionamento simbólico em que toma valor” (BORGES, 2010, p. 139).

Cabe dizer ainda que o interacionismo em aquisição de linguagem, por sua articulação com a linguística estruturalista europeia e com a psicanálise lacaniana, reconhece não só a letra propriamente dita como suporte para o significante, como também admite o desenho, em virtude de que “o próprio desenho, ele mesmo, já é efeito de linguagem; efeito de relações entre significantes” (BOSCO, 2009, p. 139).

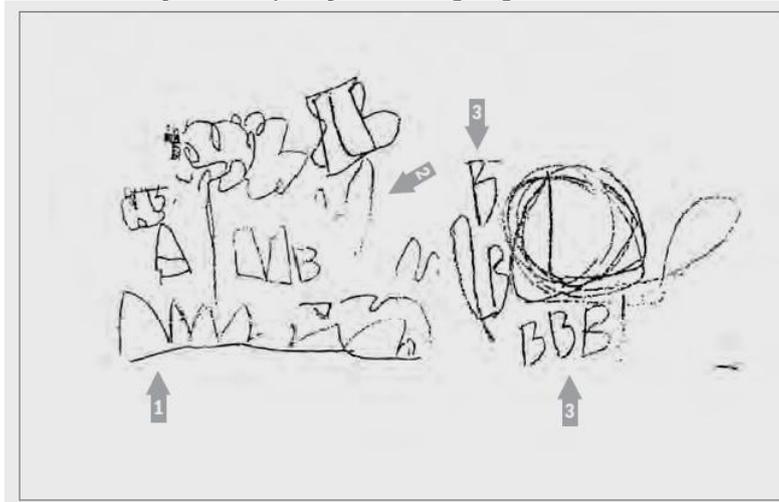
De acordo com Bosco,

o ingresso no funcionamento da escrita passa pela tomada de um fragmento – um desenho ou qualquer elemento que sirva ao escrito – ao pé da letra, sendo o seu valor representativo-figurativo apagado. Esse fragmento, esvaziado de sentido, apresenta-se como elemento de escrita por efeito do corte que a **letra** opera no **significante** (BOSCO, 2009, p. 178, grifo da autora).

Com isso, os elementos escritos – letras ou desenhos – tomados como significantes, não dispõem, segundo Bosco (2009), de um sentido já dado, mas de algo que advém como efeito de alguma coisa que surpreende, perturba e constrange o leitor.

Sobre a relação desenho-letra, Bosco (2005) diz que o traçado do desenho pode vir a entrar em relação com o da letra alfabética, permitindo lê-la como no texto reproduzido a seguir, em que a pesquisadora observa no traçado da linha que serve de base para a montanha (seta 1) a emergência da letra “B”, inicial do sobrenome da criança.

Figura 6 – Escrita de uma criança em aquisição de linguagem



Fonte: BOSCO (2005, p. 48).

De acordo com Bosco (2005), a criança que produziu essa escrita identificou a letra “B” como sendo a de sua família e surpreendeu-se, ela mesma, com essa constatação. Desse modo, considerando a reação da criança ao constatar que a letra que aparece em seu desenho é a do nome de sua família, compreendemos que a criança no início do percurso de travessia pela linguagem escrita, como um sujeito que nasce marcado por um discurso que o insere na ordem humana, não está imune ao equívoco da língua. Desse modo, a criança uma vez capturada pela linguagem está suscetível ao imprevisível da língua, seja na fala ou na escrita, em razão de que a língua, segundo Milner (2012, p. 27), “não cessa de ser desestratificada” pelo real do equívoco, admitindo-se, desse modo, que existe um lugar na língua onde se fala ou escreve o que não se pode falar ou escrever.

Dessa maneira, o imprevisível que irrompe na fala ou na escrita inicial não é acidental, mas resulta, conforme Lemos (2002), das mudanças de posição da criança na linguagem; e, ainda, da manifestação de traços mnemônicos inconscientes, permitindo admitir, assim, que nas realizações linguísticas infantis “um elemento do desenho ecoa latente numa letra escrita (e vice-versa)” (BOSCO,

2009, p. 175-176), fazendo com que o nome ou letras do nome da criança irrompam na escrita.

Para Bosco (2009), a relação desenho e letra (gráfica) dá ênfase ao jogo dos significantes suportado pela letra, revelando a transliteração como operação que regula o escrito com o escrito, isto é, que regula a operação de deslizamento entre significantes pela homografia.

Nesse sentido, é relevante destacar que a transliteração, de acordo com Allouch, “é o nome da operação pela qual o escrito cessa de não se escrever” (ALLOUCH, 1995, p. 151), sendo o escrito regulado pelo escrito. No entendimento de Bosco, a transliteração é uma operação “que coloca em cena a **homografia** regulando o escrito com o escrito, com base na letra em jogo na combinatória de traçado” (BOSCO, 2009, p. 246-247, grifo da autora).

Importa dizer que, embora a perspectiva que assumimos não compreenda a aquisição de linguagem como um fenômeno cronológico regido por quadros classificatórios ou estágios de desenvolvimento, mas como resultado da mudança de posição da criança na linguagem, há um momento na aquisição da escrita que é marcado pela presença das letras alfabéticas, que compõem o nome da criança. De acordo com Bosco (2009), a emergência das letras do nome permite a ancoragem da escrita infantil em um texto e “sustenta a implicação do *infans* como ser singular, permitindo seu engajamento numa estrutura, pela via de um significante, a partir do qual outros efeitos estruturantes se desdobrarão” (BOSCO, *ibid.*, p. 102).

Com isso, a escrita do nome próprio concede um lugar especial para a criança como sujeito na escrita, ou seja, o lugar daquele que escreve, visto que a realização gráfica do nome próprio, para a autora, é lugar de investimento do sujeito, em virtude do nome ser o significante fundador do sujeito. Além disso, as letras do nome, segundo Bosco, possibilitam à criança o reconhecimento de outras letras como efeito de semelhança, gráfica ou sonora.

Diante desse entendimento, o trabalho de Bosco (2002, 2009) busca reconhecer um lugar para a escrita composta pelas letras do nome da criança. Para a autora, ao entrar em relação com significantes dos textos que circulam em sala de aula, o nome da criança, ou o que representa ser, possibilita a resignificação do que ela escreve. Isso porque a escrita do nome, conforme essa autora (2005), começa com rabiscos, traçados indiferenciados sobre o papel até ganhar forma, linearidade e ordem. Nessa perspectiva, as letras do nome funcionam como o

repetição, não uma mera repetição de letras, mas uma repetição diferencial, que indica a relação simbólica e imaginária da criança com os textos que lhes são oferecidos. Para a autora, “a criança repete porque os seus significantes encontram lugar nas posições que lhe foram abertas no discurso escrito do outro” (BORGES, 1995, p. 158), indicando, dessa maneira, o acesso da criança à escrita como processo simbólico e, de modo consequente, a possibilidade de emergência do sujeito. Contudo, é relevante acentuar que, embora seguindo o mesmo caminho, o do acesso à escrita, o registro do jogo significativo é singular a cada criança.

Para Borges (ibid.), o que surge nessa escrita inicial formando pseudo-palavras e pseudo-frases resulta do efeito do discurso do Outro (alteridade radical), representado em sala de aula pelos discursos e textos que a criança tem acesso. Dessa maneira, letras e outras unidades que emergem nessa escrita assumem, segundo a autora, valores e lugares estruturais determinados pelas posições abertas no discurso do Outro.

Desse modo, considerando a noção de captura, Bosco (2009) diz que há algo na escrita inicial que precisa ser “decifrado”, algo que além de obedecer às leis da metáfora e da metonímia, apresenta um funcionamento gráfico textual em que “as letras parecem vir à cena em sua dimensão icônica” (BORGES, 1995, p. 164). Nessas realizações linguísticas, Bosco (2009) acredita que não há um sentido já dado a ser recuperado, pois o que surge nessas realizações sucede algo que surpreende o outro, por isso a leitura dos escritos infantis propõe-se, segundo a autora, como deciframento e não como compreensão. Observemos:

Figura 8 – Escrita com letras e desenhos



Fonte: BORGES (1995, p. 165).

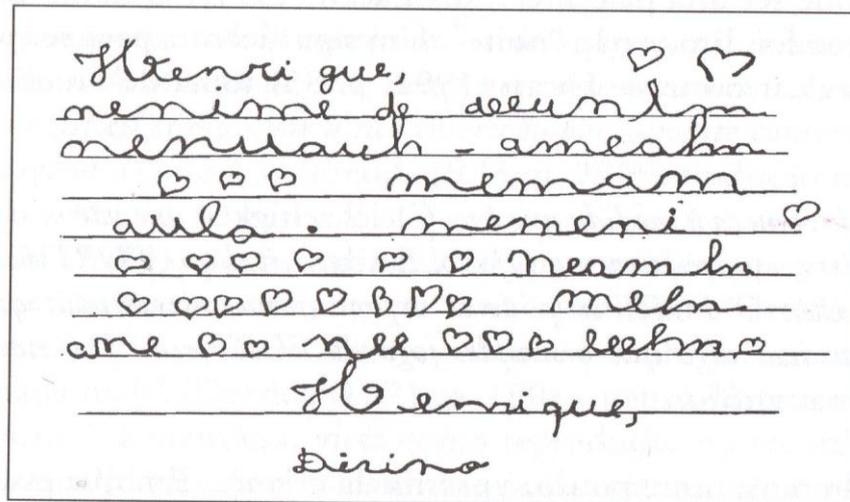
Diante dessa produção, levando em conta que à criança não se impôs a regularização da escrita por significados definidos *a priori*, Borges (1995) declara que a insistência da presença de letras alfabéticas na dimensão de desenho resulta do movimento de constituição do “objeto-escrita”, devido a “apropriações e capturas significantes” (BORGES, 2010, p. 99) que a materialidade gráfica oferece para dar suporte aos discursos. Nessa perspectiva, a relação desenho-letra é compreendida como resultado do efeito da relação entre significantes, em que desenho e letra são colocados em relação de associação. Com isso, é possível reiterarmos a afirmação do interacionismo em aquisição de linguagem de que o processo de aquisição da escrita não ocorre aleatoriamente, mas como efeito do Outro.

Nesse sentido, o papel do Outro na escrita nascente, conforme Borges (*ibid.*, p. 120), não se limita ao de provedor de unidades, mas é também o de promoção de categorização de unidades e de constituição de estruturas, visto que as produções coletadas por essa autora, em sua pesquisa, mostram as relações dos textos das crianças com os textos-matriz que circulam em sala de aula.

Mas, e quando aparecem desenhos e letras amalgamados na produção infantil, seria também isso resultado do efeito do Outro nos textos da criança?

Para tratar a respeito dessa questão, podemos recorrer, assim como Borges, à noção psicanalítica de recalque¹⁸, visto que no entendimento desse campo teórico, um significante, para ser proferido, tem que recalcar outro. Mediante essa compreensão, vejamos um texto apresentado pela autora (1995) em que pequenos desenhos em forma de coração emergem na produção escrita:

¹⁸ O recalque, de acordo com Freud no artigo “Repressão” (1915 [1969]), é uma defesa normal, cuja essência consiste em impedir que certas representações pertencentes ao sistema inconsciente tenham acesso ao sistema Pré-consciente-Consciente. No entanto, a questão que se coloca sobre o recalque incide sobre como a satisfação de uma pulsão poderia provocar desprazer, já que a pulsão corresponde, psiquicamente, às excitações que se originam no interior do corpo e alcançam a mente. Garcia-Roza (1992), como já colocamos, explica que o objeto recalado não é a pulsão propriamente dita, mas seu representante ideativo, pois a pulsão nunca pode se tornar objeto da consciência. Assim, o que é recalado é um representante psíquico: uma ideia ou um afeto, mais precisamente uma ideia que esteja ligada ao afeto.

Figura 9 – Produção escrita-desenho

Fonte: BORGES (1995, p. 178).

Borges (1995) diz que sob o efeito de relações imaginárias, o autor do texto justapõe letras e desenhos apresentando lugar para uma “escrita-desenho”. E, embora escreva com desenhos, o que, de acordo com Bosco (2009), é efeito de linguagem, isto é, efeito de relações entre significantes, a criança atribui um valor ao seu texto da mesma maneira que atribui valor aos textos que lhes são ofertados. Desse modo, a relação “entre desenho e letra é passível de ser reconhecida como efeito da combinatória de traçados” (BOSCO, 2009, p. 151), em que situações de ler e escrever, em sala de aula, fazem com que a criança recalque o desenho, conforme a autora, como efeito de ordem simbólica e não de ensino.

Dessa maneira, ao recalcar o desenho e escrever somente com letras, a criança “estará manifestando sua submissão ao simbólico” (BORGES, 1995, p. 181); pois, de acordo com a autora, é da relação com a escrita do Outro que as interdições simbólicas chegarão à criança e a ajudarão a alienar-se à escrita constituída da língua. Nessa dimensão, a escrita implica recalque, porque o recalque de letras, palavras ou enunciados constituirá relações diferenciais entre as cadeias significantes no interior do texto e, por conseguinte, “a formação de relações simbólicas e imaginárias necessárias à constituição de sua escrita” (BORGES, 1995, p. 221).

Entretanto, importa dizer que a forma recalçada não desaparece, ela fica inscrita em cadeias latentes podendo emergir na produção escrita a qualquer momento, em razão de que cadeias manifestas e latentes, conforme argumenta Borges seguindo Lacan, “fazem parte de um funcionamento de ordem inconsciente

que não obedece às leis do espaço e do tempo cronológico” (BORGES, 1995, p. 143), implicando, desse modo, a resignificação de unidades e cadeias presentes em discursos anteriores que aparecem nos posteriores.

Diante disso, o interacionismo em aquisição de linguagem, como um novo lugar teórico para a escrita infantil, reconhece que mesmo nas formas mais primitivas da escrita “há sujeito e há texto, isto é, há o Outro” (BORGES, 1995, p. 250), que representa o funcionamento linguístico-discursivo e coloca a criança na escrita, permitindo que essa seja reconhecida como sujeito em/de seus textos.

Nesse sentido, Bosco (2009) afirma que desenhos, letras ou blocos de letras dão visibilidade ao movimento do sujeito na linguagem como efeito das relações entre significantes, em que dessas relações produz-se uma escrita, além de revelar “a articulação que se dá entre desenho e escrita como efeito de língua” (BOSCO, 2001, p. 636).

Cabe ressaltar que os escritos do outro funcionam, de acordo com Bosco, como um espelho para a criança no início do percurso de aquisição, pois é na escrita do outro (alteridade) que a da criança vai “se refletir e refratar, remetendo a uma leitura que se apresenta como efeito da relação entre significantes” (BOSCO, 2009, p. 57). Nessa perspectiva, é a partir da nomeação realizada pelo outro e dos textos a que a criança tem acesso no dia-a-dia que ela encontra a possibilidade de constituir sua própria escrita.

Desse modo, a produção escrita indica as mudanças ocorridas durante a travessia pela linguagem escrita, e, nisso, podemos reconhecer “avanços” e “retrocessos” na singularidade das relações da criança com a linguagem escrita. Logo, essa travessia depende da relação da criança com a materialidade de textos escritos, uma vez que esses colocarão em cena, conforme Bosco (2009), uma rede de significantes, que possibilitarão a emergência de novos elementos na escrita inicial.

Assim, tomando como referência o trabalho de Borges e de Bosco, concordamos que “a imersão em textos promove ou é determinante do processo de aquisição da escrita” (BORGES, 2006, p. 149), o que implica a suposição de um sujeito alienado ao discurso do outro (alteridade) e do Outro (alteridade radical), em virtude de que a criança só estabelece relações com o funcionamento da língua quando imersa na linguagem, ou seja, o sujeito não “se apropria da língua, mas é

por ela ‘apropriado’, como uma ordem que lhe é anterior e na qual não tem outro caminho senão nela se enquadrar, alienando-se” (BOSCO, 2002, p. 75).

Nesse sentido, o reconhecimento da escrita inicial como indicativo da inscrição da criança como sujeito na/da linguagem, permite considerar o interacionismo em aquisição de linguagem como um novo lugar teórico para o estudo da escrita, visto que, para essa perspectiva, o sujeito aparece na articulação dos significantes, ficando ao pesquisador aberta a possibilidade de investigar, conforme Borges (2010), as mudanças na escrita infantil enquanto efeitos de um funcionamento linguístico-discursivo.

Dessa forma, é preciso reconhecer que os trabalhos de Borges e Bosco articularam um referencial teórico que possibilitou a abertura de uma nova perspectiva de análise, ou melhor, que permitiu a investigação da travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita fundamentada na relação sujeito/língua. Além disso, é necessário reconhecer que, ao buscar na psicanálise referências que permitissem investigar a escrita inicial infantil, as elaborações dessas autoras acabaram apontando para a necessidade de se fazer a distinção entre letra e significante, na escrita.

Diante disso, dedicamos o tópico a seguir ao que a psicanálise nos oferece como explicações a respeito da escrita.

2.5 A escrita na psicanálise e sua relação com o inconsciente

Ao elegermos a escrita e a leitura da criança como motivo de investigação acerca da incidência do sujeito do inconsciente, questões como “o que a escrita da criança indica?” e “em que momento as letras do alfabeto aparecem na escrita da criança?” são legítimas e inevitáveis, já que a aquisição da linguagem escrita pela criança se dá a partir de rabiscos sobre o papel, cuja materialidade do traçado não remete, inicialmente, a nenhum objeto conhecido e só aos poucos vai ganhando “corpo, forma, linearidade e ordem” (BOSCO, 2005, p. 42).

Mas, afinal, o que é a escrita? Qual a sua função e que relação ela tem com o inconsciente?

Com o propósito de encontrar respostas a estas questões, embora reconheçamos a dificuldade desse empreendimento, recorreremos, a princípio, ao que a psicanálise tratou sobre o tema. Para isso, acreditamos que seja

imprescindível voltarmos, mais uma vez, às principais reflexões apresentadas por Freud em alguns dos textos fundadores da psicanálise. Isso porque a partir do texto “Projeto para uma psicologia científica” (1893-1895), como visto, Freud apresenta um modelo para o funcionamento do aparelho psíquico, baseado em uma abordagem quantitativa neuronal, que já aponta para a construção da teoria do inconsciente.

No entanto, o que é importante ressaltar, no modelo proposto no “Projeto”, é o fato de que os estímulos perceptivos (internos e externos) da atividade psíquica, no entendimento do autor (ibid.), deixavam traços de memória que se transformavam em traços permanentes. Para Freud (ibid.), o conteúdo desses traços permanentes ficaria no interior do aparelho, no sistema inconsciente, e só teria acesso à consciência através do sistema pré-consciente/consciente após ser submetido às exigências desse último.

Para Lacan (1988 [1955-1956]), o objetivo de Freud ao apresentar o esquema do funcionamento do aparelho psíquico, no “Projeto”, foi o de explicar fenômenos de memória, ou melhor, de explicar a origem de fenômenos psíquicos que necessitavam de cura, uma vez que, na concepção de Freud, o conteúdo mnêmico abrigado no interior do aparelho tinha relação com os desejos inconscientes do sujeito e poderiam estar ligados a episódios associados à histeria e à neurose.

Na “Carta 52” (1996 [1886-1899]), correspondência endereçada à Fliess, Freud ratifica as ideias colocadas no “Projeto” a respeito dos sistemas pré-consciente, consciente e inconsciente e a relação desses com a memória. Seu entendimento parte da premissa de que o mecanismo psíquico é formado por um processo de estratificação, em que os traços de memória deixados pelas percepções, no aparelho perceptivo, estariam suscetíveis a um rearranjo, a uma retranscrição, de acordo com as novas circunstâncias.

Nesse texto, o autor diz que o que há de essencialmente novo a respeito de sua teoria é a tese de que “a memória não se faz presente de uma só vez, mas se desdobra em vários tempos” (FREUD, 1996 [1886-1899], p. 175) e faz seu registro em diferentes indicações.

Freud explica, ainda, que os contínuos registros de memória representam a realização psíquica de épocas sucessivas da vida do sujeito, o que requer, segundo ele, uma tradução do material psíquico. Contudo, na tentativa de tradução desses registros pode ocorrer o que se conhece, na psicanálise, como recalçamento, cujo

motivo, como assinalado na seção 2.1.3, está relacionado à produção de desprazer gerado durante o processo de tradução.

Nessa perspectiva, a articulação entre as três instâncias do aparelho psíquico (pré-consciente, consciente e inconsciente), apontada no “Projeto”, permite à Freud a construção do conceito de inconsciente atrelado à noção de escritura, em razão de que o psiquismo visto como um aparelho de memória concebido a partir da inscrição de traços mnêmicos, de representações das experiências de prazer e desprazer, indica marcas da relação do sujeito com a linguagem por meio da “ativação alucinatoria das representações verbais” (FREUD, *ibid.*, p. 176), compreensão que acaba nos encaminhando à teoria dos sonhos.

Convém dizer que nosso encaminhamento a essa teoria é motivado pelo fato de que é no texto “A Interpretação dos Sonhos” (1900) que Freud sinaliza haver relação do inconsciente com a escrita, pois ao abordar os fundamentos da teoria do sonho, esse autor ensina que o conteúdo oculto liga-se a pensamentos oníricos do Pré-consciente/Consciente e tenta aceder à consciência por meio do reinvestimento de imagens mnêmicas. Importa sublinhar que essas imagens não são as experiências em si, mas restos escritos na memória como elementos psíquicos, ou melhor, como rastros de experiências anteriores.

Nesse sentido, o trabalho do sonho deve partir, conforme Freud, da investigação das relações do conteúdo onírico manifesto com os pensamentos latentes, pois o primeiro se apresenta como uma tradução do segundo “cujos signos e leis sintáticas devemos chegar a conhecer pela comparação entre o original e a tradução” (FREUD, 2012 [1900], p. 299). Nessa compreensão, o conteúdo manifesto “se apresenta numa espécie de pictografia, cujos signos cabe traduzir um a um na linguagem do pensamento onírico [*sic*]” (*ibid.*, p. 299).

No entanto, cumpre ressaltar que ler os signos do conteúdo onírico por seu valor de imagem é um engano; pois, de acordo com Freud, o sonho é um enigma figurado (um rébus) em que cada imagem deve ser substituída “por uma sílaba ou uma palavra que, por meio de uma relação qualquer, possa ser figurada pela imagem” (FREUD, 2012 [1900], p. 300).

Diante disso, entendemos, tal como Borges (2011), que as leis do inconsciente foram desveladas por Freud a partir da compreensão do sonho como uma escrita, em que as “imagens que o constituem devem ser lidas observando-se as leis da condensação e do deslocamento” (BORGES, 2011, p. 76). Nesse sentido,

as imagens devem ser consideradas como letras, ou melhor, como elementos constitutivos de cadeias significantes por onde, segundo a autora (2010), desliza o desejo, tendo em vista que o sonho, para a teoria psicanalítica, é “uma realização de desejo” (FREUD, 2012 [1900], p. 143).

Para Lacan, em “Função de Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise” (1992 [1966]), é interessante que se retome a obra de Freud na *Traumdeutung*

para se recordar aí que o sonho tem a estrutura de uma frase, ou melhor, a nos atermos à sua letra, de um rébus, isto é, de uma escrita da qual o sonho da criança representaria a ideografia primordial, e que no adulto reproduz o emprego fonético e simbólico ao mesmo tempo dos elementos significantes, que se reencontra nos hieróglifos do antigo Egito assim como nos caracteres cujo uso a China conserva (LACAN, 1992 [1966], p. 132).

Em vista disso, é possível dizer que foi ao buscar um modelo para o inconsciente que Freud invocou a escrita. Dito de outra maneira, foi ao pensar “o rébus como metáfora do inconsciente na medida em que comporta representação-palavra e representação-coisa” (REGO, 2005, p. 271) que a escrita foi convocada pela psicanálise.

Por outro lado, seguindo Lacan (op. cit.), é importante assinalar que Freud não pretendeu nos dar outra coisa com a teoria dos sonhos senão as leis do inconsciente em sua extensão mais geral. Isso porque, de acordo com Costa (2008), o principal interesse de Freud ao associar a elaboração onírica com escritas antigas refere-se à “aproximação do sonho com uma escritura que não apresenta um texto unívoco, mantendo sentidos antitéticos, bem como uma condição primária de figurabilidade” (COSTA, 2008, p. 41), situada a partir de elementos compostos em linguagens distintas, como a escrita da gramática e o desenho.

Apesar disso, Lacan (1992 [1966]), ao tomar o sonho da Injeção de Irma como uma escrita do inconsciente, reconhece a existência de certa relação entre o rébus e a interpretação dos sonhos, já que nos dois casos a imagem necessita ser lida. O que nos remete à afirmação freudiana de que as imagens que constituem o sonho podem ser substituídas “por uma sílaba ou uma palavra” (FREUD, 2012 [1900], p. 300).

Nesse sentido, podemos considerar que a escrita tem semelhança com o inconsciente freudiano, principalmente se levarmos em conta, com fundamento em Freud, a compreensão de que é a partir do conteúdo inscrito mnemonicamente no

aparelho psíquico que as demais escritas tais como sonho, desenho e até a própria escrita alfabética se organizam.

Para Derrida (1995 [1967], p. 182), não foi por acaso que Freud recorreu a modelos “de uma grafia que nunca está sujeita, exterior ou posterior à palavra”, pois ao pensar que o sonho se desloca como uma escritura original, Freud propõe “um modelo de escritura irredutível à palavra e comportando, como os hieróglifos, elementos pictográficos, ideogramáticos e fonéticos” (DERRIDA, *ibid.*, p. 196), que demandam tradução. Nessa perspectiva, a relação entre a escrita e o inconsciente pode ser percebida na leitura do sonho ou na dos hieróglifos devido à remissão que as imagens (no sonho ou na escrita) fazem a palavras ou coisas.

No entanto, cumpre ressaltar que a escrita inconsciente, diferente da escrita alfabética, resiste à decifração, isto é, resiste à interpretação, por isso a teoria do sonho sugere que para se chegar à interpretação dos sonhos é preciso considerar a escuta analítica como uma leitura das letras do inconsciente. Assim, se toda leitura pressupõe uma escrita, logo, é apoiado nessa leitura que as manifestações do inconsciente poderão ser compreendidas como escrita.

No texto “Uma nota sobre o ‘Bloco Mágico’” (1925), Freud retoma a questão da memória, no aparelho psíquico. Nesse trabalho, o autor faz uma analogia entre o aparelho psíquico e o bloco mágico¹⁹, em que o bloco seria capaz de conservar traços escritos de modo permanente, mas sem excluir a possibilidade de receber novas impressões.

Freud (1996 [1925]) diz que quando não se confia na memória, uma anotação por escrito pode suplementar e garantir seu funcionamento. Nesse caso, a folha de papel atua, conforme o autor (1996 [1925]), como uma parte materializada do aparelho mnêmico, que cada sujeito possui.

Para Freud (*ibid.*), a superfície sobre a qual a nota é registrada preservará intacta qualquer anotação feita por uma duração infinita de tempo, além de oferecer

¹⁹ O Bloco Mágico, de acordo com Freud, “é uma prancha de resina ou cera castanha-escura, com uma borda de papel e; sobre a prancha está colocada uma folha fina e transparente, da qual a extremidade superior se encontra firmemente presa à prancha e a inferior repousa sobre ela sem estar nela fixada” (FREUD, 1996 [1925] p. 256). Para fazer algum registro no aparelho é necessário o uso de um instrumento pontiagudo, que deverá ser pressionado sobre a superfície. Segundo Freud, os talhos feitos, no Bloco, podem ser vistos pelo contato do celuloide e do papel encerado com a base de cera, porém quando a folha de cobertura da prancha de cera é levantada, a escrita desaparece, tornando possível uma nova inscrição. Importa acrescentar que, de acordo com Freud, mesmo que a base de celuloide seja apagada, os traços escritos continuam na prancha de cera, e essa quando colocada sob a luz pode tornar os traços legíveis.

a possibilidade de ser acessada a qualquer momento “com a certeza de que terá permanecido inalterada e assim escapado às possíveis deformações” (FREUD, *ibid.*, p. 257) a que a anotação poderia estar sujeita se inscrita na memória.

Por outro lado, Freud assinala que a desvantagem desse procedimento incide sobre a capacidade finita da superfície receptiva, pois se a escrita é feita sobre uma folha de papel, o traço permanente colocado sobre ela é limitado, fazendo-se necessário o uso de outra folha quando a primeira é preenchida. Outra desvantagem, apontada pelo autor, é a de que a nota pode perder seu valor se deixar de interessar a quem escreveu.

Assim, refletindo sobre a vantagem e a desvantagem que o Bloco Mágico oferece, Freud afirma que, embora todas as formas de aparelhos auxiliares inventados para melhorar ou para auxiliar nossas funções sensoriais tenham sido construídas segundo o modelo dos próprios órgãos dos sentidos, os dispositivos criados para auxiliar nossa memória parecem imperfeitos e insuficientes se comparados à capacidade receptiva ilimitada que nosso aparelho mental possui. O que nos leva a compreender, seguindo Derrida, que a escrita para Freud é vista como “uma técnica a serviço da memória, técnica exterior, auxiliar da memória psíquica e não ela mesma memória” (DERRIDA, 1995 [1967], p. 214).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o psiquismo está preso, conforme Derrida (*ibid.*), num aparelho enquanto o escrito é representado como uma peça extraída e “materializada” desse aparelho. Em vista disso, cumpre dizer que ao tomar o Bloco Mágico como um objeto capaz de ser comparado ao aparelho psíquico, Freud delineia uma analogia que lhe permite introduzir a noção de apagamento na teoria psicanalítica, além de poder esclarecer questões sobre o retorno do conteúdo recalçado.

No caso do Bloco Mágico, Freud observa que “a escrita se desvanece sempre que se rompe o íntimo contato entre o papel que recebe o estímulo e a prancha de cera que preserva a impressão” (FREUD, *ibid.*, p. 258). Desse modo, uma vez apagada a escrita, embora os traços inscritos permaneçam no aparelho e possam ser observados quando colocado sob a luz, o Bloco não tem como reproduzir o que foi escrito nele, diferente da memória que mesmo em constante escritura pode ser acessada, ou melhor, pode ter seu conteúdo alcançado por meio do trabalho do aparelho psíquico. Isso porque as marcas aparentemente apagadas da memória psíquica estariam inscritas sob um outro registro e, por isso, podem ser encontradas.

Essas marcas estariam reunidas, no inconsciente, num movimento de escrita em que as marcas atuais manteriam uma relação de proximidade com as do passado, ou seja, as percepções recentes, inscritas no aparelho psíquico, dialogariam com aquelas que estão no aparelho há mais tempo. Com base nisso, é possível pensar a memória como uma superfície em movimento, que recria e reescreve, quer dizer, que (recriando e reescrevendo) está aberta a novas escrituras e que a depender da luz, colocada sobre ela, escrituras anteriores podem aparecer.

Nesse sentido, é mediante a analogia feita entre o Bloco Mágico e o Aparelho Psíquico que pensamos estar a resposta acerca da relação que a escrita tem com o inconsciente, embora a principal diferença entre a escrita e a memória seja o fato de que a primeira, para ser lida, necessita estar materializada enquanto a segunda, para que as letras do inconsciente sejam lidas, necessita de análise.

Contudo, convém sublinhar que tanto a escrita alfabética quanto a do inconsciente decorrem da mesma operação, ou seja, decorrem da operação de recalçamento. Tal afirmação se dá em razão de que a escrita propriamente dita, em sua história, surge, conforme Pommier (2011), como efeito do apagamento da representação figurativa. De acordo com esse autor (2011, p. 20), “o desenvolvimento das técnicas de escrita se articula aos processos de recalçamento e de retorno do recalçado”, o que permite que a escrita alfabética seja compreendida como um evento que aparece em decorrência da proibição da figura no rébus. Assim, a escrita alfabética acontece quando a figura é recalçada.

Nesse sentido, “se todas as grandes escritas foram, de início, pictográficas, antes de evoluírem em um único sentido, e segundo diversos processos, em direção à fonetização” (POMMIER, *ibid.*, p. 31), podemos dizer então, seguindo Pommier (2011), que a escrita se funda sobre o apagamento de sua própria origem gráfica.

Desse modo, se o apagamento do desenho para dar lugar à letra alfabética resulta do efeito do funcionamento da língua, podemos afirmar, por analogia, que o apagamento do traço na memória faz o significante emergir como letra do inconsciente. Dito de outra forma, uma vez recalçadas, as experiências vividas pelo sujeito passariam por um processo (de deformação) e retornariam à consciência como uma escrita que se organiza a partir da combinação de letras no texto inconsciente, ou seja, os traços apagados não manteriam relação com os objetos que os originaram, mas cederiam lugar ao significante. Cederiam lugar ao

significante vazio, que nada significa, mas que no retorno da coisa recalçada atesta, conforme Lacan (1999 [1957-1958]), uma presença passada.

Nessa perspectiva, concordamos com Rego (2005) que, “assim como o sonho se dá em sua deformação, a escrita é desde sempre, encobrimento da falta de sentido do traço que determina a errância do desejo e a insatisfação da pulsão” (REGO, 2005, p. 161), o que faz da escrita “um traço onde se lê um efeito de linguagem” (LACAN, 1982 [1972-1973], p. 164).

Importa acrescentar que o traço, na perspectiva lacaniana, “é uma marca, não é um significante” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 355), embora Lacan admita que o que chamamos de material do significante sempre participa um pouco do caráter evanescente do traço. Por isso, o traço se caracteriza como algo que não deriva de uma presença, mas da ausência de um objeto que falta originalmente, permitindo-lhe figurar, conforme Rego (2005), como uma “representação” do impossível, especialmente se considerarmos que o traço tem sua origem a partir de algo que necessita ser apagado e que “a cada repetição presentifica-se como ausência” (RINALDI, 2007, p. 276).

Desse modo, o traço pode ser entendido como sendo semelhante ao significante, visto que esse último “como tal é algo que pode ser apagado e que não deixa mais que seu lugar, isto é, não se pode mais encontrá-lo” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 355).

Posto isso, considerando a questão que colocamos no início desta seção sobre o que é a escrita e tendo em conta a relação de semelhança que ela mantém com o inconsciente, no que se refere à necessidade de passar pelo processo de recalçamento para que surja do modo como a conhecemos, recorreremos ao que Lacan disse na lição de 10 de março de 1971, no Seminário “De um discurso que não fosse semblante”.

Para Lacan, “a escrita é representação de palavras” (LACAN, 2009 [1971], p. 79); pois, conforme o autor (ibid.), a palavra está aí antes de sua representação escrita, com tudo que ela comporta.

É importante acrescentar que, embora afirme que a escrita é representação de palavras, Lacan contesta a ideia de que a escrita se reduz à função de representação no sentido técnico, visto que “originada por uma operação em que a forma gráfica do desenho ou da letra é posta em função do significante” (BOSCO,

2002, p. 155) a escrita diz mais que uma representação, pois nela há traços que se referem à pulsão.

Nessa perspectiva, Burgarelli (2003) afirma que a noção de escrita vai além de sua concepção como um processo simbólico de inscrição ou de produção de sentido, ela pode ser entendida como

uma instância de repetição do resto que foi exilado do campo do saber, permitindo então uma amarração entre significante e real, o que se explica devido à dimensão irreduzível da letra, que pode ser entendida, por um lado, como a estrutura localizada do significante e, por outro, como algo que, irrompendo do real, assume o estatuto de borda ao gozo expulso do campo simbólico (BURGARELLI, 2003, p. 111).

Nesse sentido, é preciso ressaltar que, para a psicanálise, há uma diferença crucial entre a letra e a letra, que compõe cada um dos dois sistemas (escrita e inconsciente), ou seja, há uma importante diferença, mas que se coloca como uma dificuldade de precisar a distinção entre a letra – sinal gráfico e a letra – instância no inconsciente, a que chamaremos de letra lacaniana.

A relação entre a letra da escrita e a da instância no inconsciente atribuí-lhe, conforme Pommier (2011), dois lados, pois “a letra não provém só do recalçamento de um deles, ela funciona também, do outro lado, como retorno do recalçado” (POMMIER, 2011, p. 30). Desse modo, repetimos a questão levantada por esse autor, no texto “A história da escrita e a aprendizagem de cada criança” (2011), a respeito de “como distinguir as letras que, juntas, formam palavras, e aquelas que, isoladas, constituem um retorno do recalçado?” (ibid., p. 30). Tentaremos, a seguir, embora reconheçamos a dificuldade conceitual que o tema oferece, responder a essa questão. Vejamos, então.

A particularidade da letra alfabética está no fato de que por ser visual (em sua materialidade gráfica) e auditiva (em sua realização sonora) “serve de apoio ao significante, segundo sua lei de metáfora” (LACAN, 2003 [1970], p. 24) para representar o real, isto é, para representar o que o significante não representa, a saber, o objeto a^{20} causa de desejo. O que faz do escrito uma operação que “tem

²⁰ O objeto a , no conceito lacaniano, “deve ser concebido como a causa do desejo” (LACAN, 2005 [1962-1963], p. 115). Para Lacan, o objeto do desejo está situado no exterior do sujeito, já a satisfação do desejo, por sua vez, só consegue ser realizada na medida em que se liga a alguma coisa que deve ser considerada no interior do corpo, onde encontra satisfação. Lacan diz, ainda, que “o objeto liga-se à sua falta necessária ali onde o sujeito se constitui no lugar do Outro, isto é, o mais longe possível, além até do que pode aparecer no retorno do recalçado” (LACAN, ibid., p. 121).

relações estreitas com o objeto *a*” (PORGE; LEITE, 2015, p. 13) e o que faz do ato de escrever uma ação que revela, conforme Burgarelli (2003), algo que o significante/semblante oculta.

Nessa perspectiva, a letra alfabética como esteio do significante permite que esse seja percebido e lido, pois “o significante se ouve, mas não se lê” (ELIA, 2007, p. 132). Por essa razão, a letra escrita pode ser entendida, com base em Lacan (2003 [1970]), como essência do significante e, desse modo, no que se ouve do significante, de acordo com Elia (op. cit.), uma escrita poderá ser lida.

Diante disso, a letra alfabética, que se imprime sobre o papel, pode ser compreendida como uma marca que permite o registro do significante, ou seja, permite a materialização do significante e, em consequência, abre caminho para o discurso do inconsciente, pois “é a letra que em seu caráter material imutável possibilitará tomar as formações do inconsciente como *rébus*” (AIRES, 2005, p. 224), enquanto o significante, por sua vez, “aponta para a diferença, abrindo novas possibilidades de significação” (ibid., p. 224). Nesse sentido, o conceito de letra em Lacan, conforme a autora (ibid.), marca a repetição dos mesmos elementos, finitos, no jogo significante.

Por outro lado, apesar da letra escrita dar concretude ao significante, ela se distingue do significante, ou melhor, ela não é o significante. A letra é apenas efeito do significante, como bem disse Lacan em *Lituraterra*.

Milner (1996) explica que a letra, por ser suporte, é transmissível, isto é, transmite aquilo que ela é em um discurso, enquanto o significante nada transmite, ele apenas “representa no ponto das cadeias onde se encontra, o sujeito para um outro significante” (MILNER, 1996, p. 105), sendo que esse deriva apenas da instância simbólica enquanto a letra vincula Real, Simbólico e Imaginário, que, segundo Milner, são mutuamente heterogêneos. Esse autor diz ainda que “o significante não pode ser destruído: ele no máximo pode ‘faltar em seu lugar’; mas a letra, com suas qualidades e identidade, pode ser rasurada, apagada, abolida” (MILNER, ibid., p. 104), o que nos permite acreditar que a escrita por jogar com a falta, com o vazio, pode evidenciar a incidência do sujeito do inconsciente.

Burgarelli (2003) diz que a escrita

Nessa perspectiva, convém acrescentar que o desejo, conforme Lacan (ibid.), tem a ver com o desejo do corpo, desejo do corpo do Outro, e nada além de desejo de seu corpo.

é a *conotação* significante cuja gênese se dá no real, e é por isso que se torna possível chegarem à luz do dia os seus efeitos, que podem ser chamados de efeitos de sentido. Portanto, quanto ao sujeito, não se trata de definir sua origem, e sim sua posição, pois, já na raiz do ato de fala, há um momento em que essa fala ganha sua função, quer seja, a de se contemporizar com a escrita e com a própria linguagem (BURGARELLI, 2003, p. 75, grifo do autor).

Nesse sentido, cumpre dizer que a letra escrita não é primária, ela é produto da linguagem, ademais é o significante que se constitui primeiro na ordem simbólica e é daí que, de acordo com Lacan (2003 [1961-1962]), o efeito do significante faz surgir o sujeito como tal. Em outras palavras, a ordem significante está no simbólico muito antes do sujeito iniciar sua travessia em direção à linguagem escrita.

Isso posto, convém sublinhar que anterior à escrita está a *lalíngua* (*lalangue*)²¹ como “o que a experiência do inconsciente mostrou” (LACAN, 1982 [1972-1973], p. 190), visto que a partir do cruzamento entre a palavra e a linguagem a *lalíngua* atua como “uma intrusão que faz cortes e cria os espaços e intervalos de onde pode advir a abertura para uma outra relação com o saber” (AZEVEDO, 2015, p. 25). O que nos leva à afirmação lacaniana de que “o inconsciente é um saber, um saber-fazer com alíngua²²” (LACAN, op. cit., p. 190), enquanto a linguagem, “é uma elucubração de saber sobre alíngua” (op. cit., p. 190).

Nessa direção, a *lalíngua* pode ser pensada, conforme Azevedo, como “‘a coisa lacaniana’ [...] um *mais-além* do inconsciente estruturado como uma linguagem” (AZEVEDO, ibid., p. 24, grifo da autora), dado que “se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos de alíngua, que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar” (LACAN, op. cit., p. 190).

²¹ A noção de *lalangue* (*lalíngua*, *alíngua*) apresenta um conceito problemático de tradução. Ressaltamos que se trata de um neologismo criado por Lacan, no Seminário “O saber do psicanalista” (1971), quando em uma de suas aulas sobre o discurso analítico, num lapso, Lacan apresenta o termo “*lalangue*”. No texto “Televisão” (2003 [1972], p. 510), Lacan diz que “a linguística é a ciência que se ocupa de *lalíngua*”, que ele escreve em uma só palavra para especificar seu objeto, como se faz em qualquer outra ciência. A respeito da tradução do termo “*lalangue*”, Haroldo de Campos (2010) explica que a forma “*alíngua*” é menos adequada do que “*lalíngua*”, em razão do artigo feminino francês “*la*” ter como equivalente, em português, o artigo “*a*”, que quando justaposto a uma palavra tende a adquirir a função de prefixo de negação, podendo ter efeito de sentido negativo ou de privação. Nesse sentido, *alíngua* poderia significar, segundo o autor (ibid., p. 242), “carência de língua”. Já a forma “*lalangue*”, segundo Campos, mantém algum uso em português, além de evocar termos derivados do grego e do latim como “*lalia*”, “*lalação*” e “*lallare*”.

²² Cabe ressaltar que o termo “*alíngua*”, empregado na citação, é o que está presente na versão traduzida que utilizamos.

É nesse sentido que o inconsciente “só pode estruturar-se como uma linguagem sempre hipotética com relação ao que a sustenta” (LACAN, *ibid.*, p. 190), isto é, com relação a *lalíngua* que a sustenta.

Desse modo, sendo a escrita posterior a *lalíngua* é importante ressaltar que

sem o escrito, não há nenhuma possibilidade de voltar a questionar o que resulta, em primeiro lugar, do efeito de linguagem como tal, ou, dito de outra maneira, da ordem simbólica, isto é, a dimensão, [...], a diz-mansão [*demansion*]²³, a residência, o lugar do Outro da verdade (LACAN, 2009 [1971], p. 60).

Isso em razão de que, no entendimento do autor, “é somente a partir do escrito que se constitui a lógica” (*ibid.*, p. 60), pois é do escrito que se interroga a linguagem e, por isso, conforme Lacan, “só existe questão lógica a partir do escrito” (*ibid.*, p. 60).

No que diz respeito à letra – instância no inconsciente ou letra lacaniana, Garcia-Roza (1992, p. 192) diz que ela é uma marca que fixa uma falta, um vazio. Nesse entendimento, a letra é o que faz movimentar a cadeia do significante quando, na ordem do real, o significante é furado por ela. A letra fura o significante e não fura só no sentido da falta, mas no sentido de se intrometer, visto que ela quebra o sentido do significante.

Para Burgarelli (2003), a letra lacaniana “é significante mais gozo, o gozo proibido da coisa que retorna no fala-ser (*parlêtre*), já inserido na dimensão do desejo do Outro” (BURGARELLI, 2003, p. 87). Nesse sentido, a letra aparece no ensino de Lacan “como algo que divide o sujeito, [...], produzindo uma divisão entre saber simbólico e real de gozo” (AZEVEDO, 2015, p. 27), visto que a letra, conforme Chemama (1995, p. 119), “não é vazia de gozo. Ela faz borda ao gozo”.

É importante sublinhar que o conceito de gozo, em Lacan, tem como referência as elaborações de Freud sobre o conceito de pulsão, notadamente a repetição “instaurada no estabelecimento de um circuito pulsional que não é de nenhuma utilidade e que, no entanto, insiste” (JERUSALINSKY, 2009, p. 138). Segundo Jerusalinsky, “tal repetição não está simplesmente dada de modo natural por um automatismo biológico; ela se estabelece pelo atrelamento ao campo da

²³ Vale destacar que o termo “*demansion*” ou “*dit-mension*” é um neologismo criado por Lacan a partir da junção do termo francês “*dit*” (ele diz) e do termo inglês “*mension*”, que significa “menção”. De acordo com Chemama, o termo “*dit-mension*” pressupõe “a distinção, no campo da palavra, entre o dito e o dizer. Todo enunciado, sendo feito de significantes, coloca-se no lugar do Outro como lugar da linguagem. A morada do dito é, pois, o Outro” (CHEMAMA, 1995, p. 52).

linguagem, pois ainda que o gozo escape dela, ele pulsa na repetição da cadeia significante” (JERUSALINSKY, *ibid.*, p. 138).

Nessa perspectiva, o gozo refere-se, conforme Chemama (1995), “ao desejo, e precisamente ao desejo inconsciente” (CHEMAMA, 1995, p. 90), o que faz com que o gozo se revele, conforme Jerusalinsky (*op. cit.*), nas formações do inconsciente, como uma “satisfação inconsciente’ sujeita às leis do processo primário que, com as condensações e os deslocamentos, metáforas e metonímias, deforma os conteúdos dos sonhos, tergiversa o código da língua para acolher neles um gozo” (JERUSALINSKY, *ibid.*, p. 140), que se situa “na intricação da linguagem com o desejo, no ‘falasser” (CHEMAMA, 1995, p. 94).

Assim, com base em seu retorno a Freud e munido dos conceitos da linguística de base estruturalista, Lacan apresenta, no texto “A Instância da Letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud” (1966), a letra como o “suporte material que o discurso concreto empresta à linguagem” (LACAN, 1992 [1966], p. 225), em outras palavras, a letra é apresentada como o suporte de que necessita o jogo significante. Com essa noção, o inconsciente é considerado como um campo de linguagem em que nem tudo é possível de ser interpretado ou representado. A partir disso, Lacan recupera e amplia o que já estava posto na obra de Freud acerca do real, em razão de que em seu entendimento a letra, por ser do real, pode articular-se com os campos simbólico e imaginário.

Nesse sentido, Lacan (1992 [1966]) afirma que a Ciência dos Sonhos trata da “letra do discurso, em sua textura, em seus empregos, em sua imanência à matéria em causa” (LACAN, 1992 [1966], p. 240) a partir do enigma em imagens presente no sonho, o que autoriza a estrutura de linguagem tornar possível “a operação de leitura que está na origem da *significância do sonho*” (*ibid.*, p. 241, grifo do autor). Compreensão que permite ao próprio Lacan reconhecer o caminho aberto por Freud para a teoria do inconsciente e, conseqüentemente, notabilizar a aproximação entre o inconsciente e a escrita. Dessa forma, observamos que o caminho feito por Lacan até o conceito de letra, como o que faz margem entre o simbólico e o real, isto é, como o que cai no real e faz buraco no significante, não foi simples, pois esse percurso marca tanto um retorno aos textos freudianos quanto uma ampliação de suas próprias formulações.

Diante de nossa tentativa de apresentar uma definição que pudesse nos ajudar a distinguir letra escrita e letra lacaniana, admitimos nossa dificuldade em

particularizar cada uma delas, pois “na letra que se faz escrita está localizado o traço do significante como suporte da diferença” (FERREIRA, 2007, p. 55), ou seja, é na letra escrita assim como na que marca o vazio inscrito no inconsciente que encontramos o emprego do significante. Dessa maneira, observamos, seguindo Pommier (2011), que ao mesmo tempo em que a letra pode significar quando está encadeada no discurso, também pode indicar o retorno do recalcado quando faz instância no inconsciente, o que acaba dificultando a definição precisa de cada uma, na psicanálise.

No que diz respeito ao texto no/do inconsciente, Derrida (1995) afirma que esse é constituído por arquivos que são sempre já transcrições, tecido de traços puros, de diferenças em que se unem o sentido e a força. Em vista disso, é preciso considerar, conforme esse autor, que “a escritura geral do sonho supera a escrita fonética e volta a por a palavra no seu lugar” (DERRIDA, *ibid.*, p. 209), o que faz o significante ser reconhecido como anterior à escrita²⁴.

Derrida (*ibid.*) afirma também que as palavras são frequentemente tratadas pelo sonho como coisas e, por isso, sofrem as mesmas montagens que as representações das coisas. Tal afirmação encaminha-nos à concepção de que o sonho não deixa de utilizar a escrita comum, como no sonho do “Homem dos Ratos”, analisado por Freud (1909), em que as letras “p” e “c” (para condolências), conforme Chemama (1995), transformam-se em “p” e “f” (para felicitar) quando o sonhador as escreve no sonho.

De acordo com Chemama (*ibid.*), os elementos do inconsciente (letra ou sequência significante), não havendo significação ou censura, assumem o valor daquilo que eles podem fazer irrupção na língua falada, enquanto signos de um desejo interdito, pela via da letra.

No entanto, acreditamos que os elementos recalçados também podem irromper na língua escrita, em razão de que a desconstrução da concepção clássica de representação, tal como proposta por Derrida, e da concepção clássica de escrita, inaugurada por Freud, “permitiu que se reconhecesse que o inconsciente ‘sabe escrever’, e, que até comete erros de ortografia, salta letras e infringe as leis

²⁴ Nesse ponto, é importante destacar que nossa compreensão acerca da anterioridade do significante em relação à letra tem base em Lacan (2009 [1971]) cujo entendimento acerca do conceito de letra diferencia-se do de Derrida, vez que esse último argumenta que a letra é anterior ao significante e não o contrário, em razão de que em seu entendimento “não há signo linguístico antes da escritura” (DERRIDA, 1973, p. 17).

de gramática” (BORGES, 2008, p. 345). Com isso, o que emerge de estranho e enigmático na escrita permite que se tenha acesso ao significante recalcado, preso à Coisa.

Convém lembrar que a Coisa (*das Ding*) é colocada por Freud no “Projeto para uma Psicologia Científica” como o primeiro objeto da satisfação, que surge como sendo o objeto absoluto, objeto perdido. Desse modo, considerando que o retorno do recalcado corresponde ao “processo por meio do qual tendem a ressurgir os elementos inconscientes recalçados” (CHEMAMA, 1995, p. 193) entendemos que a Coisa pode ser encontrada nos sintomas ou nas formações do inconsciente (lapso, chiste, sonho), ao que acrescentamos, igualmente, a escrita. Isso porque, segundo Freud, em “Sobre a psicopatologia da vida cotidiana” (1996 [1901]), há ocasiões em que o mais insignificante lapso de escrita pode expressar um sentido secreto.

Assim, foi diante do entendimento de que o retorno do recalcado também pode se tornar visível por meio dos signos gráficos, feitos sobre o papel ou, no dizer de Freud, por meio de lapsos de escrita que questionamos, no início deste tópico, qual a função da escrita e que relação ela tem com o inconsciente.

O empreendimento feito até aqui levou-nos a entender que a relação da escrita com o inconsciente está para além da semelhança que há entre ambos, no que diz respeito ao recalçamento, visto que é a escrita que permite o registro daquilo que pode ser lido como manifestação do desejo do sujeito, em razão de que todo e qualquer grafismo, segundo Pommier (2011), pode ser entendido como o retorno do recalcado.

No entanto, é preciso lembrar que as imagens que dão origem à escrita alfabética são desenhos que funcionam, segundo Pommier (2011), como suporte de histórias cuja narração, em determinado momento, “comporta um elemento impossível de representar pelo desenho” (POMMIER, *ibid.*, p. 18). Em consequência disso, a representação pictórica é recalçada e em seu lugar surge a letra alfabética. Para Pommier, “a passagem da imagem à letra é comandada pelo apagamento da imagem em prol de seu valor sonoro, como na escrita em rébus” (*ibid.*, p. 19).

Em vista disso, cabe lembrar que a escrita alfabética não foi a única a tomar como exemplo a escrita em rébus; pois, como visto, Freud também recorreu a esse tipo de escrita para explicar que o conteúdo recalcado, que se manifesta no sonho, faz uso de imagens que figuram como o enigma de um rébus, o que lhe permite dizer, em “A Interpretação dos Sonhos” (1900), que as imagens devem ser

substituídas por sílabas ou palavras que possam ser lidas para, desse modo, chegar-se ao conteúdo inconsciente.

Dito isso, nosso desafio segue em tentar encontrar mais explicações acerca do que é a escrita e qual a sua função para a psicanálise.

Como colocamos anteriormente, a letra alfabética que se registra sobre a folha de papel é o elemento que confere materialidade ao significante. A respeito disso, Lacan diz, no “Seminário 18”, que é a letra que serve de apoio ao significante, pois “ela capta seja o que for na rede do significante, e portanto, a própria escrita” (LACAN, 2009 [1971], p. 117).

No entanto, importa dizer que a escrita, segundo Lacan (2009 [1971]), é no real o ravinamento do significado, isto é, a escrita é o que vem a se tramar, conforme o autor (1982 [1972-1973]), como efeito da sua erosão no que nos é oferecido a ler na linguagem. Em outras palavras, a escrita é o efeito da busca do significado por meio do significante, mas que, de acordo com Lacan (op. cit.), não decalca o significante, apenas “remonta a ele ao receber um nome, mas exatamente do mesmo modo que isso acontece com todas as coisas que a bateria significante vem a denominar, depois de as haver enumerado” (LACAN, 2009 [1971], p. 114).

Lacan diz que

a escrita, desde suas origens até suas mais recentes transformações técnicas, nunca passa de algo que se articula como ossos cuja carne seria a linguagem. [...] Mas a escrita em si, não a linguagem, a escrita provê de ossos todos os gozos que, por meio do discurso, mostram abrir-se ao ser falante. Ao lhes dar ossos, ela sublinha o que decerto era acessível, porém estava mascarado (LACAN, 2009 [1971], p. 139).

Nesse sentido, pelo que apresentamos até aqui, a escrita pode ser relacionada à falta que ultrapassa o corpo, pois a linguagem, para Lacan, “em sua função de existente só conota, em última análise, a impossibilidade de simbolizar a relação sexual nos seres que habitam essa linguagem” (LACAN, 2009 [1971], p. 139).

Seguindo essa perspectiva, Burgarelli (2003) assinala que o ato de escrever bordeia o gozo do Outro, isto é, bordeia o gozo “para sempre proibido, inter-dito” (LACAN, 2009 [1971], p. 139), “pois ao mesmo tempo que faz semblante, à medida que será tomado como discurso, convoca o corpo a participar dessa ação” (BURGARELLI, 2003, p. 108), sendo possível encontrar na escrita, conforme esse autor, um corpo pulsional, já que o conceito de escrita, segundo ele, possibilita

discutir a articulação corpo/letra enquanto o conceito de pulsão permite pensar a articulação corpo/significante.

Em Lituraterra (2003 [1970]), Lacan diz que a escrita não decalca o significante, mas seus efeitos de língua, o que dele se forja por quem a fala. Nesse sentido, a letra, na concepção lacaniana, é tida como um instrumento apropriado à inscrição do discurso, o que, conseqüentemente, faz dela seu efeito, já que, para esse autor, “a condição da escrita é que ela se sustente por um discurso” (LACAN, 1982 [1972-1973], p. 50).

Vale realçar que a letra como suporte em que o discurso se sustenta, não implica dizer, de acordo com Lacan (2009 [1971], p. 110), que ela não possa ser empregada para mostrar o funcionamento das leis de composição interna da linguagem, quando a palavra é tomada como outra ou quando a palavra é tomada por outra, isto é, a metáfora e a metonímia, como efeitos de frase.

Segundo Lacan (op. cit.), o que pode nos introduzir à dimensão da escrita é “nos apercebermos de que o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante” (LACAN, 1982 [1972-1973], p. 47), em consequência de que o que se ouve é o significante e o significado, por sua vez, é efeito dele. Para exemplificar essa lógica, Lacan apresenta, no Seminário “Mais, ainda” (1982 [1972-1973]), o algoritmo $\frac{S}{s}$ (significante sobre o significado), em que essa representação escrita resulta, conforme o autor (ibid.), do efeito do discurso, mais especificamente do efeito do discurso científico, visto que a função do lugar ocupado pelo significante e pelo significado, na representação gráfica, só é criada, de acordo com Lacan, pelo discurso.

Nessa direção, podemos sustentar que a escrita não transcreve a fala e, de modo conseqüente, não a representa, visto que há na escrita aquilo que a palavra não diz, isto é, escrevemos o que não pode ser dito. Embora Lacan reconheça, no “Seminário 18”, que é a fala que abre caminho para o escrito, é preciso dizer que a relação entre fala e escrita “não se trata de uma representar a outra, mas sim de uma unilateralidade, ao mesmo tempo, mantida e perdida devido ao trabalho realizado pela língua” (BURGARELLI, 2003, p. 40); pois, de acordo com Lacan, “se a escrita pode servir para alguma coisa, é justamente na medida em que é diferente da fala – da fala que pode se apoiar nela” (LACAN, 2009 [1971], p. 75).

Nesse sentido, com base em Rego (2005), podemos dizer que a letra por estar ausente da fala “se prestaria a ser identificada com o que faz instância no inconsciente” (REGO, 2005, p. 173). Dessa forma, seguindo Ferreira (2007), observamos que “o movimento que traça a letra no branco da página não é outra coisa senão o movimento parcial da pulsão, contornando o objeto, girando em torno daquilo que representa o vazio da Coisa” (FERREIRA, 2007, p. 55).

Esse movimento de traçado é o que nos permite pensar que o traço registrado sobre a folha coloca sua relação com o significante como resultado do trabalho psíquico, isto é, coloca a escrita como uma exteriorização do significante, cuja função é reter o traço que revela o enigma a ser decifrado, uma vez que os traços ou letras que restam do encontro com o desejo do Outro, conforme Rego (2005), são enigmáticos.

Cumpramos dizer, seguindo o que colocamos até aqui, que a escrita do significante como traços gozosos e sem sentido é o que permite que as letras, dotadas de metafóricidade, façam instância no inconsciente e, por conseguinte, promovam apagamentos e deslocamentos de sentido dos conteúdos que nele instanciam.

Assim, tomando a afirmação feita por Lacan, no “Seminário 20”, que o discurso “se produz por efeito da escrita” (LACAN, 1982 [1972-1973], p. 47), entendemos que a letra, sendo o que se escreve do inconsciente, não é do inconsciente, ou seja, a letra não está no inconsciente, o que está nele é o significante que se encadeia na tessitura²⁵ do traço, o que faz da letra instância *no* inconsciente e não instância *do* inconsciente, como Lacan bem escreveu no texto que funda a teoria da letra, a saber, “A Instância da Letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud” (1966).

Nesse entendimento, cumpre realçar que o sonho é o que há de mais especial no que se refere à instância da letra no inconsciente, pois é no sonho que o trabalho da letra se alinha, conforme Costa (2008), do lado de uma tentativa de inscrição pulsional. É diante dessa compreensão que Lacan vai estabelecer que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 2008 [1964], p. 27).

²⁵ Empregamos aqui o termo “tessitura”, comum ao campo da música, por acreditarmos que assim como as notas musicais são dispostas para se acomodarem a certa voz ou instrumento, o significante se encadeia no traço para fazer assento no inconsciente.

Para esse psicanalista, o inconsciente se estrutura dessa maneira “porque é na análise que ele se ordena como discurso” (LACAN, 2003 [1972], p. 452), logo, a linguagem é para Lacan (ibid., p. 490) “a condição do inconsciente”, já que é pela linguagem que as formações do inconsciente podem se manifestar, ou melhor, são as leis de linguagem que regem o inconsciente que nos permitem chegar ao seu conteúdo.

Embora concordemos com Elia que “a psicanálise opera pela via do significante, mas só acede ao significado pela função da escrita, ou seja, quando o significante ouvido vem a se transmutar, em um segundo tempo, em letras lidas” (ELIA, 2007, p. 132), ao formular que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, Lacan não explicita com que estrutura de linguagem o inconsciente mantém semelhança, isto é, a qual manifestação de linguagem o inconsciente é análogo, se à fala ou à escrita.

No entanto, a reflexão apresentada no Seminário “De um discurso que não fosse semblante” (2009 [1971]) a respeito da arbitrariedade do significante só ter sido possível de ser formulada por Saussure “em razão de que se tratava de figurações escritas” (LACAN, 2009 [1971], p. 85), visto que o signo linguístico como conhecemos (significado sobre significante, separado por uma barra) só foi permitido à Saussure pela escrita, Lacan dá indícios de que a estrutura de linguagem semelhante à estrutura do inconsciente é a da linguagem escrita.

A partir disso, embora seja uma indicação muito sutil, sobretudo se considerarmos que o escrito, para Lacan (2009 [1971]), não é a linguagem e que ele (o escrito) só se constrói por sua referência à linguagem, podemos pensar, com fundamento em Maria Teresa Lemos, que “o inconsciente é a presença do significante” (LEMOS, M.T, 2002, p. 52).

Em outras palavras, se a escrita é definida e se estrutura a partir da presença do traço significante e se o inconsciente é estruturado como uma linguagem, podemos afirmar, seguindo Rego (2005), apesar de reconhecermos nossa ousadia nisso, que o inconsciente é uma escrita. Isso porque se o inconsciente é aquilo que se inscreveu, quer dizer que o material recalcado (traços, marcas, rastros de experiências vividas) dá origem a significantes (gráficos ou não) e lhes permite aparecer como marca do retorno do recalcado, uma vez que o próprio Lacan reconhece que “o inconsciente é uma linguagem em meio à qual apareceu sua escrita” (LACAN, 2009 [1971], p. 83).

A respeito disso, Allouch (1995) diz que

se o que ali faz instância, e inicialmente insistência, é mesmo a letra e não o significante (o que, portanto, permite dar conta de que possa haver, não esquecimento, mas antes apagamento no inconsciente, como testemunha a experiência), estar estruturado como uma linguagem quer dizer que **ele está estruturado como essa linguagem cuja estrutura se revela somente pelo escrito** (ALLOUCH, 1995, p. 151, grifo do autor).

Nesse ponto de vista, com base em Elia (2007), reconhecemos que “é impossível retornar sobre os efeitos de linguagem, à ordem simbólica, e questioná-los, interrogá-los” (ELIA, 2007, p. 133) sem o escrito.

Isso posto, acreditamos que se voltarmos à questão que motivou este tópico no que diz respeito à definição de escrita na teoria psicanalítica, notaremos que a escrita vai muito além do traçado sobre o papel, ela mantém relação direta com o inconsciente, registrando aquilo que pode ser lido como manifestação do desejo do sujeito, por associação ou deslocamento de significantes.

Assim, pelas leis internas da linguagem (metáfora e metonímia) a escrita, como letra, registra no real o que não pode ser representado e que a fala, por não comportar, não pode registrar.

2.5.1 Escrita e leitura na aquisição de linguagem: desenho, letra e voz como traço do sujeito do inconsciente

Retomando as questões que mobilizam esta pesquisa, a saber, o que o desenho representa para a criança, que relação há entre o que ela escreve e os acontecimentos do seu cotidiano, quais os efeitos de sentido atribuído pela criança aos seus textos quando os lê e o que a leitura que a criança faz de seus textos indica do inconsciente, reparamos que deixamos de fazer dois importantes questionamentos, são eles: Por que a criança escreve e o que a motiva a escrever?

Acreditamos que devido à naturalidade de nossa relação com a escrita, depois de alfabetizados, indagações como essas pareçam ser irrelevantes e, por isso, deixam de ser abordadas. No entanto, fazendo um movimento de retroação sobre o que apresentamos até aqui e tendo em conta que a travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita é iniciada por rabiscos em que as letras do alfabeto, conforme afirma Bosco, “aos poucos, vão emergindo em sua escrita” (BOSCO, 2005, p. 42), demo-nos conta da importância de buscar respostas a essas

duas questões, digamos fundamentais, para podermos recuperar aquelas que, inicialmente, nos inquietaram.

Isso posto, entendemos que se faz necessário buscarmos em discussões já apresentadas, principalmente, sob o viés psicanalítico, possíveis respostas a esses questionamentos. Nesse sentido, convém partirmos do que o psicanalista francês Gérard Pommier discutiu sobre a história da escrita e sua aquisição.

Para Pommier (1993), a descoberta histórica da escrita e sua aprendizagem individual seguem, ao que tudo indica, um caminho semelhante. Isso porque, conforme o autor (*ibid.*), a história da escrita indica que seu progresso teria ocorrido em etapas e a alfabetização teria prevalecido sobre a pictografia e o silabismo. A aprendizagem da escrita, por sua vez, ocorreria de modo análogo ao de sua evolução, pois na travessia pela linguagem escrita, a criança “começa traçando hieróglifos [...], antes de dar o passo que vai levá-la de uma escrita pictográfica a uma escrita alfabética” (POMMIER, 2011, p. 18).

Pommier (1993) lembra que os egípcios, por exemplo, atribuíam a determinado desenho ou ideograma de um objeto um valor fonético da letra ou sílaba inicial da palavra que nomeava o objeto representado, conseguindo, desse modo, isolar algumas de suas consoantes. Esse modelo acrofônico, conforme o autor (*ibid.*), é o mesmo usado no ensino escolar às crianças no início da alfabetização, em que o professor ao ensinar as letras do alfabeto costuma associá-las a imagens que tenham relação de acrofonia com elas. Contudo, é preciso salientar que esse esforço pedagógico, embora utilize um modelo de instrução similar ao da invenção do alfabeto, não pode ser comparado a técnicas que facilitam a aprendizagem; pois, conforme Pommier (1993), a escrita depende de um aprendizado e não de uma técnica.

Pensando nas questões que colocamos no início deste tópico sobre por que a criança escreve e o que a motiva a escrever, acreditamos, com fundamento em Pommier, que “o impulso na direção da escrita responde a uma pressão psíquica interna” (POMMIER, 2008, p. 14), isto é, existe um “desejo de escrever”, que precede seu objeto e explicita, conforme o autor, a escrita do próprio inconsciente, uma vez que o sujeito deseja antes de saber o que deseja.

Nessa perspectiva, Pommier coloca que o desejo de escrever procede da própria escrita inconsciente na forma de um retorno do recaiado. Desse modo,

o desejo de escrever responde a uma compulsão: a compulsão à repetição, *Wiederholungszwang*, que obriga o sujeito a transpor diferentes graus, se ele pretende existir face ao desejo do Outro. De saída, ele experimenta uma compulsão a falar; depois, uma compulsão a desenhar, a representar, e, enfim, em função dessa relação à representação gráfica, uma compulsão a escrever (POMMIER, 2008, p. 16).

Em vista disso, cumpre relevar que o autor (2008) considera que “a escrita busca recuperar por um meio visual o que terá sido perdido pelo viés da pulsão vocal” (POMMIER, 2008, p. 19), pois em seu entendimento, a fala recalca a escrita do inconsciente (alucinações, imagens superpostas, etc.), que retorna nos sonhos. Desse modo, a folha de papel em branco, ou algo similar, oferece à criança a possibilidade de registrar ali “suas obsessões secretas” (POMMIER, 1993, p. 8, tradução nossa). Isso em razão de que, segundo Pommier (2011), quando a criança traça um rabisco, ela se representa e representa seus sonhos, isto é, os desenhos da criança são feitos de acordo com as dimensões do sonho que ela projeta.

Desse modo, a evolução das representações feitas pela criança segue, então, “o mesmo trajeto de seus sonhos, cuja lembrança desaparece sempre mais ou menos no recalçamento” (POMMIER, 2011, p. 20), visto que os sonhos por encenarem um desejo, que ocultamos, são praticamente esquecidos devido à censura. Por isso, Borges (2006, p. 158) afirma que “o que aparece na escrita pode ter relação com ‘efeitos de cortes promovidos pelo desejo’”. Nessa perspectiva, os primeiros desenhos podem ser entendidos como fantasmas presos ao recalçamento até o ponto em que o retorno do recalçado será escrito na letra, ou seja, se os primeiros desenhos tiverem o mesmo valor que os sonhos, eles estarão presos, conforme Pommier (2011), a um recalçamento cujo resto será escrito.

Assim, se acompanharmos a travessia da criança pela linguagem escrita desde o início de sua aquisição observaremos que o momento que antecede o aparecimento da letra propriamente dita é marcado por traços e rabiscos irregulares, que aos poucos vão ganhando formas, isto é, a criança inicia traçando rabiscos e vai, gradualmente, começando a desenhar. Mas o que a criança desenha no início de sua travessia pela escrita?

Pommier (2002) diz que a criança desenha corpos. Ela desenha seu corpo psíquico, pulsional, isto é, a criança desenha o corpo articulado na e pela linguagem.

Se retomarmos o conceito de corpo pulsional, apresentado na seção 2.4, compreenderemos que o que a criança desenha no início de sua travessia pela

escrita, embora se assemelhe ao corpo biológico que ela vê refletida no outro, é a imagem inconsciente do corpo. Em outras palavras, o que a criança desenha é, conforme Dolto (2012 [1984]), o esquema corporal, isto é, a criança desenha o que “especifica o indivíduo enquanto representante da espécie” (DOLTO, 2012 [1984], p. 14), por isso quando se examina os desenhos de crianças de uma mesma faixa etária há entre eles, de acordo com Pommier (2008), grandes semelhanças, pois se trata de representações desse corpo psíquico.

Assim, o desenho que a criança faz do corpo é apresentado com grandes bocas, com olhos, sem orelhas não porque ela tenha alguma dificuldade, mas porque desenha, conforme o autor (ibid.), pulsionalmente.

Nesse sentido, convém esclarecer, com base em Dolto (ibid.), que há uma diferença entre esquema corporal e imagem do corpo; pois, conforme a autora, o primeiro é, em princípio, o mesmo para todos os indivíduos da espécie humana, o que faz dele “*em parte, inconsciente, mas também preconsciente e consciente*” [sic] (DOLTO, 2012 [1984], p. 14, grifo da autora), já a imagem do corpo “*é peculiar a cada um: está ligada ao sujeito e à sua história*” (ibid., p. 14, grifo da autora), por isso é eminentemente inconsciente.

Nessa perspectiva, Dolto assinala que a imagem do corpo “pode ser considerada como *a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante*” (ibid., p. 14-15, grifo da autora). Tal afirmação encaminha-nos ao que Freud discutiu no texto “Romances familiares” (1969 [1909]), a respeito da atividade imaginativa que circunda a dinâmica familiar. Nosso encaminhamento a esse texto se dá em razão de que a partir de histórias imaginativas, a criança cria fantasias que se fundamentam no Complexo de Édipo, visto que, de acordo com Freud, na atividade imaginativa a criança substitui seus pais, ou só o pai, por pessoas de melhor situação e aos novos personagens atribui “qualidades que se originam das recordações reais dos pais” (FREUD, 1976 [1908], p. 246), o que, segundo o autor, assinala que a criança não está descartando seu pai, mas enaltecendo-o.

Com base nisso, podemos pensar que no percurso inicial da travessia pela linguagem escrita, a criança vai representar a imagem inconsciente de seu corpo pelo desenho e desenhando vai inventar a história desse corpo, fazendo com que, por meio da atividade imaginativa, suas produções se tornem “verdadeiros fantasmas representados, de onde são decodificáveis as estruturas do inconsciente. [...], pelos dizeres da criança” (DOLTO, op. cit., p. 2).

Desse modo, ao entendermos o momento inicial da escrita como sendo o que a criança desenha e inventa histórias sobre essa escrita, lembramo-nos do que Freud colocou em “Escritores criativos e devaneios” (1907) sobre o escritor criativo fazer o mesmo que a criança que brinca. Com base na reflexão de Freud, podemos pensar que a criança, ao criar uma história sobre o que escreveu se comporta como um escritor criativo, pois ela cria um mundo de fantasia e leva esse mundo muito a sério, investindo, assim como o escritor criativo, “uma grande quantidade de emoção” (FREUD, 1969 [1907], p. 150).

Logo, considerando que “uma poderosa experiência do presente desperta no escritor criativo uma lembrança de uma experiência anterior [...], da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa” (FREUD, *ibid.*, 156), podemos pensar, seguindo Pommier (2011), que a necessidade da criança representar por meio dos desenhos e das histórias que conta deles é consequência do recalque. Diante disso, os desenhos podem ser entendidos como “suporte de histórias que a criança conta de si mesma, até o momento em que a narração comporta um elemento impossível de representar pelo desenho” (POMMIER, 2011, p. 18) e é em consequência dessa impossibilidade de representação que o aparecimento das primeiras letras será convocado.

No entanto, cumpre ressaltar que entre o espaço do desenho e o da letra é preciso localizar o evento diacrônico do recalque; pois, segundo o autor (1993), se uma criança não pode escrever antes de certa idade não é por incapacidade técnica, mas porque sua relação com a representação pictórica, seu valor psíquico, a impediu de fazê-lo. Nessa perspectiva, Pommier (2002, p. 14) afirma que, em face da necessidade de representar, a criança vai desenhar até o momento em que encontra algo para desenhar que não se pode desenhar, que é o seu próprio nome. E é aqui, ou seja, na dificuldade de representar o nome e na necessidade de escrever que Pommier (*ibid.*) afirma existir algo que diz respeito ao ponto edípico, que envolve a invenção da escrita alfabética e sua aquisição.

Convém acrescentar que os desenhos feitos pela criança, de acordo com Pommier (2008), não são estáticos e as histórias que ela inventa são idealizações das faltas de sua própria vida. Por isso, a repetição que aparece nos desenhos traduz a busca de uma aproximação do sujeito às privações de sua existência. Nesse sentido, o autor afirma que, os desenhos “estão na origem de uma mitologia

singular para cada um, ainda que ela possua características generalizáveis” (POMMIER, 2008, p. 17).

Assim, “entre um desenho (que comporta uma legenda implícita) e uma escrita, que daria conta integralmente dessa legenda, existe uma progressão cronológica, mas a relação lógica entre esses dois momentos não aparece com evidência” (POMMIER, 2011, p. 18), sendo preciso mostrar como se articula a conjunção e a disjunção entre escrever e desenhar. Nessa compreensão, Pommier segue afirmando que desenho e letra não são duas ordens de grafia separadas, em virtude de que a segunda (letra) se desarticula da primeira (desenho) e só passa a significar depois que perde seu valor icônico.

Segundo Pommier (2008), tudo o que existe pode ser representado, mas o nome próprio não, o que nos leva a notar, seguindo Bosco (2009), que as letras do nome são as primeiras que surgem na escrita inicial infantil. Em razão disso, concordamos com Pommier (2011) que para estudar a gênese do escrito “seria preciso mostrar que uma criança começa traçando hieróglifos [...], antes de dar o passo que vai levá-la de uma escrita pictográfica a uma escrita alfabética” (POMMIER, 2011, p. 18), o que é possível a partir de um acompanhamento longitudinal de aproximadamente três anos.

Convém relevar que no decorrer da passagem da representação pictórica para a escrita, Pommier (ibid.) afirma que a criança levanta uma hipótese silábica, em que uma única letra terá o valor de uma sílaba, o que, para esse autor, se apresenta como algo que não pode ter sido formulado de modo consciente pela criança, mesmo que se considere o processo pedagógico de ensino. Diante disso, esse autor declara que “o caminho em direção ao alfabetismo leva em conta não só o apagamento da imagem – primeiro, em prol da sílaba; depois, da literalidade –, mas também mostra que o som não deve ser tomado como o equivalente do signo escrito” (POMMIER, 2011, p. 19), dado que, segundo o autor, “uma identidade de som não garante uma identidade de letras, não só porque diferentes letras podem ter uma vizinhança sonora (por exemplo: o *v* e o *f*), mas, sobretudo, porque toda língua [...] está exposta a certa homofonia” (ibid., p. 19).

Em vista disso, a passagem da imagem à letra, consoante Pommier (ibid., p. 19), “é comandada pelo apagamento da imagem em prol de seu valor sonoro, como na escrita em rébus”.

Nessa perspectiva, entendemos que o desenho recalcado se transforma em valor fonético e, em consequência disso, esse também é recalcado, pois se o desenho é recalcado em prol do valor sonoro, para se chegar ao sentido é preciso que o som também seja recalcado. Seguindo essa compreensão, Pommier vale-se de noções e conceitos psicanalíticos para abordar o nascimento da escrita alfabética e a aquisição da escrita pela criança, como tendo uma relação de semelhança entre a gênese da escrita (na história) e sua aquisição e, desse modo, reiterar que a possibilidade de “apagamento do valor pictórico é comandada pelo recalçamento, quer dizer, pelo complexo de Édipo (que tem por eixo o assassinato fantasmático do pai)” (POMMIER, 2011, p. 19).

Dito de outra maneira, a escrita propriamente dita só começa quando a letra alfabética não representa mais nada, pois quando o valor icônico se perde, a letra ganha a possibilidade de significar, sendo que a passagem da imagem à letra é, de acordo com o autor, comandada pelo apagamento da figura. Logo, para que a escrita alfabética apareça nas produções escritas infantis é necessário que o desenho seja recalcado pelo valor fônico. Cabe dizer que o recalque é necessário para que o valor da letra seja apreendido, o que só é possível pelo apagamento da imagem.

Diante disso, Pommier (2011) ressalta que no irrepresentável do nome habita algo da dimensão do assassinato do pai que, no entendimento do autor, já está presente como irrepresentável, isto é, o pai irrepresentável como a morte.

Sobre essa questão, Pommier observa que, para a psicanálise, o que é recalcado tem relação com o gozo do corpo, em razão de que nosso corpo foi o primeiro objeto de desejo materno, ou melhor, “é a significação da imagem de nosso corpo que foi a ocasião de um primeiro recalçamento porque seu gozo não foi em princípio o nosso” (POMMIER, 2011, p. 26-27), isto é, o reconhecimento desse corpo como objeto de desejo, conforme o autor (1993), dependeu de um Outro gozo ao qual ele permanecerá suspenso.

A respeito desse ponto – o do corpo, Pommier entende que o esboço de uma representação do corpo (psíquico) “coloca em cena uma presença que nunca existiu a não ser pelo desejo” (POMMIER, 2011, p. 27), o que faz da ação de desenhar, segundo ele, um ato de fé. Assim, considerando que todo e qualquer grafismo não visa comunicar uma mensagem; mas, no entender do autor, expressar a esperança

de que o corpo exista, compreendemos, com base em Pommier, que todo e qualquer grafismo traz a marca do retorno do recalçado.

Nesse sentido, as primeiras representações do corpo, para esse psicanalista, portam a marca de um recalçamento proporcional ao interdito que pesa sobre o gozo. Desse modo, a possibilidade de representar a si mesmo no que vai escrevendo, conforme Pommier (2011), põe em jogo a relação com o gozo.

Em vista dessa compreensão, o autor declara que “a escrita se funda sobre o apagamento de sua própria imagem gráfica, da mesma maneira que o recalçamento concerne à imagem do próprio corpo” (POMMIER, 2011, p. 31). Com base nessa afirmação, entendemos que quando a criança, em aquisição da escrita, é solicitada a escrever a palavra “bola” e desenha algo semelhante a uma esfera é porque ela está muito ligada ao referente. Nesse caso, o que deve ser apagado não é somente a representação icônica, mas a relação dessa grafia com o referente de mundo adotado. Isso porque a criança, no início de sua travessia pela linguagem escrita, está presa ao referente e, segundo Le Gaufey (2018), a dissolução do laço que remete o signo à coisa que ele está encarregado de representar “é a condição do surgimento de *um significante como tal*” (LE GAUFEY, 2018, p. 214, grifo do autor).

Importa ressaltar que, para Pommier, a aprendizagem da escrita pela criança se dá ao final do complexo de Édipo, quando a criança estará “daí em diante em condições de conceber suas etapas, até chegar a seu termo, quando o Símbolo a introduz no uso da escrita” (POMMIER, 2011, p. 54), em razão de que o que é reprimido do gozo do corpo vai reaparecer, segundo esse autor (2002), na forma de letras alfabéticas. O que faz delas (as letras) nosso próprio corpo psíquico, uma vez que o que escrevemos e aparece sobre a folha em branco é o que retorna do que foi recalçado.

Nesse sentido, Pommier coloca que para aceitarmos a hipótese de uma invenção da escrita comum à história da humanidade e à de cada membro, devemos ser capazes de identificar uma origem da letra, relevante em todas as ocorrências, em que a transmissão de uma mensagem está em causa, sendo necessário, para isso, identificarmos o que pode ser comum entre o sonho, o desenho, o pictograma e a letra do alfabeto. O que, para esse autor, é possível se levamos em conta a instância da letra no inconsciente, bem como os processos psíquicos (primário e secundário) para, desse modo, situarmos a primeira formalização da escrita, comum

a todos, o que faz da letra da escrita, “uma formação do inconsciente de pleno direito” (POMMIER, 2011, p. 54).

Dessa forma, o desenhar das letras equivaleria, de acordo com Borges (2011), ao momento mais alucinatório do sonho, aquele em que o desejo se realiza graças ao poder de uma imagem. Em virtude disso, a caligrafia, no campo da psicanálise lacaniana, é entendida “como lugar de puro gozo da letra” (BORGES, 2011, p. 79), em que gozar de traçar concerniria ao puro ato de riscar, pois desde que se considere

[...] a face figurativa, material, da letra que dá consistência à escrita, é preciso reconhecer o escrever como um fazer com o corpo. Visão, audição, ritmo, modulação da prosódia, te(n)são que se exige da mão, dos punhos, espátulas, ou seja, todo o corpo é tomado em sua cinestesia para que possa desempenhar os procedimentos e escansões implicadas em qualquer tipo de escrita (BORGES, 2008, p. 354).

Assim, nos movimentos necessários à ação de escrever, segundo Borges (2011), o gozo do corpo faz retorno, em decorrência do gozo ser entendido, na formulação lacaniana, como sendo propriedade do corpo em que só é possível corporizá-lo, conforme Borges, de maneira significativa, visto que, “o significante se situa no nível da substância gozante” (LACAN, 1982 [1972-1973], p. 36). É por isso que “Lacan propõe a caligrafia como lugar de puro gozo da letra” (BORGES, 2011, p. 79), pois ao ato de riscar se somaria, ainda, o gozo escópico do traçado e o invocante de sua sonorização. Isso porque, conforme Vasse (1977, p. 5), basta olharmos-escutando uma criança que desenha para nos convenceremos de que ela não produz qualquer coisa, visto que as linhas traçadas sobre a folha, de acordo com a autora, correspondem aos movimentos mais íntimos do seu corpo, o que faz com que alguma coisa inconsciente se revele e se oculte na escritura.

Vale lembrar que a noção de gozo foi levada à categoria de conceito não na obra freudiana, mas por Lacan a partir do trabalho de Freud acerca das pulsões. Assim, partindo do entendimento de que o objeto de desejo é interditado ao *fallasser*, isto é, àquele que fala como ser falante, Lacan (1982 [1972-1973]) compreende o gozo como aquilo que o *fallasser* experimenta no corpo, por meio do significante.

Nessa perspectiva, o gozo é resultado da Coisa, que é o que faz com que o sujeito se movimente em busca de algo que possa suprir a falta do objeto perdido – causa do desejo, que, por sua vez, pode tomar forma por meio de objetos concretos, embora esses objetos sempre assinalem uma falta. Diante disso, a escrita se

apresenta para o sujeito, conforme Manso e Caldas, como “um meio propício e adequado para expurgar sua dor, elaborar suas perdas, conservar suas alegrias” (MANSO; CALDAS, 2013, p. 113), ou seja, a escrita se apresenta como o que pode suprir a falta do objeto, visto que por meio dela o sujeito poderá exprimir suas perdas ou alegrias. Nesse sentido, o gozo é sempre positivo e obedece, conforme essas autoras, “a uma escrita que modaliza, de forma singular, como um falasser pode vivê-lo” (ibid., p. 119).

Dessa maneira, suportada pela materialidade do traçado, é possível, consoante Borges (2008), pensar nas letras como corpo da escrita e o gozo da escrita como advindo, primordialmente, do seu estatuto de jogo com as letras, em que, como no jogo do *Fort-da*²⁶, o movimento de presença e de ausência de certas representações pertencentes ao sistema inconsciente e seu aparecimento como letras equivaleria ao retorno do recalçado, fazendo da escrita um “lugar de retorno do gozo da Coisa recalçada” (BORGES, 2008, p. 345).

Dito isso, é importante esclarecer que nos referimos na escrita infantil ao gozo do significante, em termos lacanianos, ao gozo fálico que acontece fora do corpo, mas que se apresenta, conforme Jerusalinsky, “como um significante que vem se inscrever sobre o corpo” (JERUSALINSKY, 2009, p. 143). Nesse sentido, o gozo fálico é próprio do sujeito enquanto falante e sua implicação consiste na “transposição do sujeito de significante em significante na tentativa de elidir o sacrifício do corpo” (ibid., p. 143).

Desse modo, é por meio do gozo fálico que a linguagem, de acordo com Jerusalinsky, “produz uma interposição entre o sujeito e o corpo, constituindo ao mesmo tempo um acesso ao corpo enquanto simbólico e uma barreira ao corpo enquanto real” (JERUSALINSKY, ibid., p. 143). Sendo assim, a linguagem é o que vai permitir que o sujeito goze, pois diante da ausência do objeto que lhe completa e lhe dá onipotência é a impossibilidade de tê-lo que faz com que o sujeito goze pela linguagem.

Nesse sentido, na medida em que não se tem o objeto, entendemos que de alguma maneira, os movimentos que demandam a ação de escrever e,

²⁶ Termo usado por Freud na obra “Além do Princípio do Prazer” (1998 [1920]), em que o autor reflete sobre o jogo que uma criança de dezoito meses costumava fazer com seus brinquedos. A criança arremessava um carretel de madeira, fazendo-o desaparecer. Nessa ação, a criança proferia um expressivo “o-o-o-ó”. Depois, puxava o carretel por meio do cordão e saudava o reaparecimento com um alegre “da”. Para Freud (1998 [1920]), a brincadeira consistia no desaparecimento e retorno, em que o prazer maior se ligava ao segundo ato, o reaparecimento.

principalmente, o resultado dessa ação – desenhos ou traços de letras – assim como a leitura que a criança faz de seus textos indicam a satisfação da criança diante da escrita. Assim, pensamos a escrita como o que vem a suprir, momentaneamente para a criança, a falta do objeto, que por ser sempre faltoso mobiliza o sujeito a buscá-lo. Em vista desse entendimento, acreditamos que a criança ao ver seu desenho/escrita no papel e ao ter sua produção reconhecida e elogiada, pelo outro, expressa certa satisfação. O que nos remete à afirmação de Vivès (2009), de que Lacan propôs uma nova dialética das pulsões ao conferir à invocação e ao olhar estatuto de pulsão, em que o olhar e a voz estão articulados ao desejo – “o olhar associado ao desejo ao Outro e a voz ao desejo do Outro” (VIVÈS, 2009, p. 194).

É relevante pontuar que, para Pommier,

a escrita não reproduz, de forma alguma, a fala. Com efeito, a fala recalca o gozo das representações de coisas, enquanto a escrita, ao contrário, busca recuperar esse gozo perdido de que o sujeito está exilado: é isso que motiva o desejo de escrever. Mas isso não é tudo, porque a escrita busca recuperar por um meio visual o que terá sido perdido pelo viés da pulsão vocal (POMMIER, 2008, p. 19).

Assim, com fundamento em Pommier, acreditamos que o que é recuperado do recalque pela escrita é novamente recalcado quando a criança lê, quer dizer, quando a criança sonoriza aquilo que aparece como retorno do recalcado em sua escrita, o conteúdo recalcado torna-se outra vez recalcado.

E esse é o ponto fundamental de nossa questão, pois se a fala, conforme Pommier (2008), recalca o gozo da representação das coisas e a escrita, por sua vez, busca recuperar esse gozo recalcado, entendemos, então, que a criança escreve motivada pela possibilidade de resgatar o gozo perdido. Dito de outra maneira, o sujeito escreve, e é motivado a isso, devido ao desejo de escrever e esse desejo, segundo Pommier, “procede da própria escrita inconsciente na forma de uma escrita de um retorno do recalcado” (POMMIER, 2008, p. 15). Diante disso, a escrita propriamente dita “pode ter um efeito de liberação” (ibid., p. 16), pois a tensão do sujeito rumo à reconciliação com ele mesmo, conforme Pommier, resume o desejo de escrever.

Em vista disso e com apoio na afirmação, feita por Pommier (1993), de que escrever e ler implica uma operação de recalque do que se vê e do que se ouve, regressamos ao que Cláudia de Lemos tratou no interacionismo em aquisição de

linguagem a respeito da aquisição da escrita, pois é preciso considerar, com base em Pommier (ibid.), que as crianças não inventam a chave da escrita sozinhas, visto que para escrever elas precisam do outro. É o outro (adulto) que, de acordo com Elia (2010), vai introduzi-la na ordem simbólica de representações sociais e culturais que a antecederam, por isso na aquisição de linguagem, o outro é tomado como representante do funcionamento da língua.

Nesse sentido, Vivès (2017) afirma que a criança desenha para prender o olhar do outro. Diante disso, compreendemos que quando olhamos a produção escrita da criança, assim como quando lemos para ela ou ela lê para que escutemos há, nessas ações, algo da ordem da pulsão, em razão de que quando se vê a produção da criança e quando se lê o que ela escreveu ou o contrário, não se olha apenas com os olhos e não se ouve apenas com os ouvidos, mas com todo o corpo. O que nos leva ao entendimento de que o corpo de gozo, perdido ao “nos tornarmos falantes” (POMMIER, 2008, p. 17), de algum modo retorna ao vermos ou ouvirmos o que foi escrito e, dessa maneira, parte do gozo do corpo que realizaria, conforme Pommier, o desejo do Outro materno, retorna.

Posto isso, convém ressaltar que ao tratarmos a aquisição da escrita como transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico, em que o olhar e a voz são solicitados, percebemos que é preciso voltar aos objetos da pulsão estabelecidos por Freud, no texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), visto que a pulsão, conforme Chemama, corresponde ao “representante psíquico de uma contínua fonte de excitação proveniente do interior do organismo” (CHEMAMA, 1995, p. 178), que tem a ver com o corpo e que ao se separar dele, representa uma falta e, por consequência, origina o desejo no sujeito.

Os objetos pulsionais apontados por Freud como representantes de zonas erógenas são o seio, as fezes e o falo, ao que Lacan acrescentou o olho e a voz, além de reuni-los em um conjunto que ele chamou em seu ensino de “objeto *a*”, causa de desejo.

No entendimento de Lacan (2008 [1964]), o objeto – causa de desejo, está situado no exterior do sujeito e, por isso, a satisfação do desejo só pode ser realizada se tiver ligação com algo no interior do corpo onde encontra satisfação. Desse modo, ao afirmar que o “movimento circular do impulso que sai através da borda erógena para a ele retornar como sendo seu alvo” (LACAN, 2008 [1964], p. 189), Lacan relaciona a falta do objeto ao desejo do corpo, isto é, ao desejo do

corpo do Outro, o que lhe permite dizer, no seminário “A angústia”, que “o objeto liga-se à sua falta necessária ali onde o sujeito se constitui no lugar do Outro” (LACAN, 2005 [1962-1963], p. 121).

Diante dessa concepção, Lacan vê a necessidade de acrescentar mais dois objetos ao conjunto do objeto *a*, são eles, como já colocamos: o olhar e a voz. Isso em razão de que, ao discutir acerca do campo pulsional, o autor observa que o “se fazer ouvir” assim como o “se fazer ver” não foram tratados por Freud como objetos de pulsão, o que lhe permitiu considerar, além do objeto oral, do anal e do fálico, o escópico e o vocal como objetos ligados ao inconsciente.

No entanto, tendo em vista que, para Lacan (2007 [1975-1976]), as pulsões são, no corpo, o eco de que há um dizer, é preciso destacar que o objeto *a* não é a coisa em si, ou seja, o objeto não é o seio materno, não são as fezes, não é o órgão genital, não é o olho e tampouco é a boca. E, embora o objeto causa de desejo esteja presente nesses substitutivos, o que se deseja é o que não se tem e que nunca existiu, mas que só pode ser experimentado no corpo através da linguagem. No dizer de Lacan, o objeto *a* “é apenas a presença de um cavo, de um vazio, ocupável, [...], por não importa que objeto, e cuja instância só conhecemos na forma de objeto perdido, *a* minúsculo” (LACAN, 2008 [1964], p. 176).

Na perspectiva psicanalítica, o objeto *a* é o que leva o sujeito, motivado pela necessidade, demanda ou desejo, a buscar o que vai suprir a falta, por esse motivo, é importante sublinhar que diante da perspectiva teórica que adotamos, entendemos que embora a produção escrita infantil convoque o olhar e a voz, a voz não se confunde com a fala e o olhar não equivale à visão.

Assim, se o inconsciente é a instância psíquica em que se situa o desejo e se o conjunto de objetos pulsionais é o que confere “uma sincronia da estrutura do sujeito ao Outro” (PORGE, 2015, p. 24), é possível sustentarmos que o sujeito do inconsciente incide na produção escrita infantil não só diante do que a criança registra no papel, mas também na leitura que ela faz de seus registros escritos, em razão de que “algo da voz pode estar presente na escrita, mesmo que sob a forma de vestígios a evocar” (CALDAS, 2007, p. 16), visto que, de acordo com Lacan, “a pulsão invocadora, [...] é a mais próxima da experiência do inconsciente” (LACAN, 2008 [1964], p. 105).

Diante disso, compreendemos que a leitura feita pela criança de sua própria escrita permite observar, “nesse entre-dois do ouvir e do falar” (PORGE, 2014, p.

96), os lapsos de fala, os esquecimentos de palavras e, principalmente, a impostação e a modulação vocal como resultado de conteúdos inconscientes. Isso porque, com fundamento em Porge (ibid.), podemos pensar que o objeto voz comparece nos mal entendidos da comunicação, nos atos falhos, nas crises de tosse e repentina rouquidão, na gagueira, no grito ou no choro como um limite do dito, em razão de que “o dito não vai sem o dizer” (LACAN, 2003 [1972], p. 451) e, principalmente, porque “o dizer ultrapassa o dito” (ibid., p. 483), o que permite reconhecer que é “pelo inconsciente que o corpo adquire voz” (ibid., p. 463). No entanto, convém realçar que esses “ruídos da comunicação” (atos falhos, tosse, rouquidão, por exemplo) para a psicanálise são atos exitosos, que emergem na fala à revelia do sujeito evidenciando indícios do desejo inconsciente.

Para Vorcaro e Catão (2015), é a fala que empenha a criança e localiza seu lugar muito antes de uma fixação da própria imagem, já que ela começa por escutar antes de falar, quando ainda está na barriga da mãe. O que resulta numa inserção precoce da criança na relação simbólica e, por conseguinte, introduz a dimensão do sujeito no mundo, permitindo ao recém-chegado encontrar “o campo da linguagem mediado pela voz do Outro primordial” (VORCARO; CATÃO, 2015, p. 56).

Segundo Catão e Vivès (2011),

aquilo que o feto escuta deixa marcas, que se transformam em traços, que sofrem um apagamento, cujos vestígios se organizam enquanto significantes. Esta estruturação em uma rede de significantes é uma construção que requer um laço com o outro, agente do campo da linguagem para a pequena criança. O que propicia este laço é a voz e, mais especificamente, sua dimensão de enunciação e de endereçamento. O bebê nasce imerso em um banho de linguagem. Mas para que ele advenha enquanto ser falante é preciso que esta linguagem se incorpore ao real de seu corpo. A voz do Outro – muito mais o que lhe escapa do que o que ele quer dizer – serve de costura desta articulação. A voz do Outro que o bebê escuta naquilo que ele ouve é portadora de seu desejo, da marca de sua falta. É naquilo que o Outro não diz que o bebê encontra o seu lugar. Ele se deixa seduzir, se nutrir da dimensão enunciativa da voz (CATÃO; VIVÈS, 2011, p. 85).

Nesse sentido, é importante destacar que do ponto de vista psicanalítico, fala e voz não tem a mesma acepção, pois a fala, enquanto significante plenamente desenvolvido, tem por função, de acordo com Catão e Vivès (2011), conferir um sentido às funções do indivíduo. Nessa perspectiva, a fala é

uma conquista do *infans*, ou seja, ela não é o resultado de um processo natural. Ela implica uma escolha do sujeito antes de seu advento enquanto sujeito do inconsciente. A fala da criança não é

produto de um tipo qualquer de adestramento. Ela é o resultado esperado da estruturação do seu funcionamento psíquico (CATÃO; VIVÈS, 2011, p. 87).

Logo, a fala não é a voz, mas é dar voz. Vivès diz que falar é “sacrificar a voz no altar da palavra e, então, aceitar se separar dela” (VIVÈS, 2016, p. 2). Desse modo, cumpre relevar que apesar da fala ser um dos caminhos para se chegar ao conteúdo do inconsciente é a voz que ocupa lugar de destaque na psicanálise, pois ela é o “real do corpo que o sujeito consente perder para falar” (VIVÈS, 2009, p. 336).

Então, se a fala não é a voz, mas é o que possibilita o exercício da linguagem e o que confere sentido às funções do indivíduo, o que, afinal, é a voz?

Maliska diz que a voz

é um objeto perdido, não no sentido de um objeto que se teve em algum momento e depois se perdeu, mas de um objeto desde sempre perdido, um objeto que se constitui em falta, naquilo que não está. Por esta via, a voz não é o som propriamente dito, não se trata exclusivamente da materialidade fônica, embora esta não precise ser descartada. A voz (sonora ou não) é um objeto em falta, um objeto causa de desejo. Por um lado ela bordeia o real, onde o simbólico e os seus efeitos subjetivantes devem advir, e aí ela precisa se calar para o sujeito falar: por outro lado, ela é o substrato da fala, serve a ela como veículo para que esta possa engendrar na lei simbólica (MALISKA, 2015, p. 13).

Nesse sentido, a voz é o objeto que chama, convoca o sujeito a advir e a entrar na linguagem, visto que, conforme Lacan, “tudo que o sujeito recebe do Outro pela linguagem, diz a experiência comum que ele o recebe sob a forma vocal” (LACAN, 2005 [1962-1963], p. 298). No entanto, importa ressaltar que essa passagem, no “Seminário 10”, não é uma afirmação, mas uma dedução que Lacan faz a respeito do senso comum compreender que a entrada do sujeito na linguagem se dá somente por meio da vocalização, o que para o autor não é de todo verdade, visto que há a experiência de casos, segundo ele, como o de Helen Keller²⁷, o qual

²⁷ Helen Keller escritora, conferencista e ativista social norte-americana, ficou cega e surda aos dezenove meses de idade devido a uma doença. Em consequência disso, a comunicação de Helen com os demais era bastante limitada, o que a levava a ter um comportamento agressivo e desobediente. Com a chegada da Professora Anne Sullivan, Helen passou a ser mais tranquila e sociável; pois, com o acompanhamento da professora, a menina passou a compreender o que se passava a sua volta e a dar significado aos acontecimentos. Para isso, o método de ensino usado por Sullivan consistiu, inicialmente, na soletração do alfabeto dactilológico na palma da mão. Outros métodos como o “tadoma” e o “braille” também foram empregados pela professora. Convém destacar que o método “tadoma” consiste no tato e na vibração do que é falado pelo outro. Para compreender o que está sendo dito, o surdo-cego coloca sua mão sobre a boca e o pescoço do intérprete, o que

“mostra que existem outras vias que não as vocais para receber a linguagem” (ibid., p. 299). Logo, a linguagem, para Lacan, não é vocalização.

Segundo Vivès, “a voz não é um estímulo como outro qualquer e seu tratamento ‘prioritário’ pelo cérebro humano indica que ela é o objeto de um investimento particular” (VIVÈS, 2015, p. 84), ou seja, a voz é um objeto cujo investimento é pulsional. Assim, partindo do que Lacan formulou como sendo a pulsão invocante, é possível afirmarmos, com fundamento em Vivès (ibid.), que essa pulsão, por ter como objeto a voz, intervém em dois orifícios: a boca e o ouvido, isto é, a voz sai do corpo e a ele retorna, delineando um circuito semelhante ao apresentado por Saussure, na parte introdutória do CLG, em que “as ondas sonoras se propagam da boca de A até o ouvido de B” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 19).

Nesse sentido, cumpre realçar que a voz, na psicanálise, não se caracteriza como objeto *a*, segundo Porge (2014), pela pulsação respiratória, nem pela sonoridade, mas porque sua emissão e sua recepção ocorrem pela boca “para falar, chamar” e pela orelha “para escutar, ouvir” (PORGE, 2014, p. 86). O que faz da voz um objeto situado no exterior do sujeito e, ao mesmo tempo, que tem ligação com o interior do corpo, aparecendo em sua dimensão de objeto como voz do Outro.

No seminário “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” (2008 [1964]), Lacan chama atenção para o fato de que a recepção da voz ocorre por meio do único orifício que não se pode fechar e em vista disso, “o se *fazer ouvir* vai para o outro” (LACAN, 2008 [1964], p. 190, grifo do autor), o que permite, na versão do desejo, associar a voz ao desejo do Outro. Com isso, é possível dizer que a voz como objeto ocupa esse lugar limite, litoral que faz borda entre o exterior e o interior do corpo, revelando “o primeiro vazio em torno do qual se organiza o circuito pulsional próprio ao funcionamento do ser falante” (CATÃO; VIVÈS, 2011, p. 85). Convém realçar que o circuito da pulsão invocante “implica a presença do Outro: após haver ressoado no timbre do Outro, o sujeito, ao longo do processo de recalque originário, simultaneamente assume e rejeita esse timbre” (VIVÈS, 2012, p. 20). Desse modo, como o ouvido não pode se fechar para o que vem do Outro é preciso que o sujeito se esqueça da voz do Outro.

lhe possibilita sentir a vibração das cordas vocais quando as palavras são faladas e, conseqüentemente, compreender o que está sendo dito.

Nessa perspectiva, a voz é apreendida, de acordo com Vivès (2015), “como o suporte corporal e, portanto, pulsional, de um enunciado de linguagem, qualquer que seja a modalidade sensorial pela qual ele é expresso” (VIVÈS, 2015, p. 92), o que faz da voz uma parte do corpo em que é necessário colocar em jogo para produzir um enunciado de linguagem. Diante disso, Vivès (2009) afirma que a pulsão invocante “supõe que uma alteridade possa advir de onde o sujeito, [...], seria chamado a vir a ser” (VIVÈS, 2009, p. 330-331), o que coloca a voz, na lista dos objetos pulsionais, como um objeto particular.

Vivès (2015) diz que “ser ouvido/chamar”, “ouvir/ser chamado” e “se fazer ouvir” correspondem aos tempos da pulsão invocante²⁸ e, por consequência, a divisão entre o sujeito e o Outro. Em vista disso, “a voz adquirirá pouco a pouco no campo pulsional um estatuto particular dado o fato de sua estrita ligação com o significante e com a fala” (VIVÈS, 2015, p. 91). Importa destacar que, para Lacan (1999 [1957-1958]), por ser o significante plenamente desenvolvido, há na fala uma passagem de “algo que fica além de cada um dos elementos que são articulados, e que por natureza são fugazes, evanescentes” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 355) e cuja passagem é sustentada pela voz. O que faz com que a voz seja, conforme Lacan, o que sustenta a passagem de um significante a outro, na cadeia.

Nesse sentido, quando a criança solicita ao adulto uma leitura do que ela produziu ou quando ela lê sua produção escrita, entendemos, seguindo Vorcaro (2018), que a voz é um vazio em que se aloca um sentido, pois as palavras (lidas ou faladas espontaneamente) excitam o corpo produzindo uma satisfação sobre quem escuta. Dito de outra maneira, a leitura que fazemos ou que a criança faz de seus textos produz satisfação, visto que o efeito do som é prazeroso e, segundo Vorcaro (2018), o que importa para a criança é a sonoridade e não a palavra, em razão de que é a sensação motora do som que, de acordo com a autora, prevalece e ecoa no corpo, fazendo com que a voz não seja “assimilada, mas incorporada” (LACAN, 2005 [1962-1963], p. 301). Além disso, o gesto gráfico, de acordo com Vivès (2012), pode levar ao gozo pelo olho, o que, para esse autor, indica “que a voz não decorre exclusivamente do registro sonoro, podendo-se expressar no campo escópico” (VIVÈS, 2012, p. 15).

²⁸ É importante destacar que os tempos da pulsão invocante são apresentados por Porge, em “Voz do eco” (2014), como uma série de três tempos: “falar ou chamar; ser falado ou ser chamado; fazer-se falar ou fazer-se ouvir”; e ainda a série: “ouvir ou escutar; ser ouvido ou ser escutado; fazer-se ouvir, fazer-se escutar” (PORGE, 2014, p. 93).

Logo, o sentido que se dá à voz resulta, conforme Vorcaro (2018), do que foi capturado na afonia, visto que, como objeto da pulsão, a voz não é sonora. Assim, se o que é dito ou lido ressoar no corpo não se trata da voz tal como percebida pelo senso comum, mas da voz objeto de pulsão, cuja experiência “serve de primórdio à estruturação do inconsciente como uma linguagem” (VORCARO; CATÃO, 2015, p. 58). Em vista disso, seguindo essas autoras (ibid.), é importante ressaltar que a voz vem oculta na fala como desejo do Outro e devido a isso o que retorna da voz é a foracidade do supereu à medida que o sujeito se coloca como servo deste.

Nesse sentido, cumpre sublinhar, com base em Catão e Vivès (2011), que para se tornar falante é preciso dispor de uma voz, ou melhor, “para falar é preciso que o *infans* constitua uma voz como sua, uma voz própria, antes mesmo de constituir um corpo próprio, o que tem lugar no momento do estádio do espelho” (CATÃO; VIVÈS, 2011, p. 87), em virtude de que “as vozes manifestam as formas verbais do pensamento e, portanto, a estrutura de um sujeito determinado pela linguagem” (PORGE, 2015, p. 30).

De acordo com Vivès, a voz do Outro é o “que vai introduzir o *infans* na fala e fará com que ele perca para sempre o imediatismo da relação com a voz enquanto objeto” (VIVÈS, 2009, p. 335-336); pois, segundo esse autor, é na desposseção do grito que o *infans* perde e encontra sua voz. Porém, para se tornar falante a criança precisa recalcar a voz, isto é, o sujeito carece perder o real do corpo, que é a voz, para poder falar. Desse modo, o sujeito deve adquirir, conforme Vivès (ibid.), uma surdez específica, o que é possível desde que o objeto voz esteja inscrito como significante, em razão de que esse objeto precisa do significante para funcionar e do sentido para se sustentar. Nesse entendimento, Vivès afirma que,

o apagamento da voz em face do que é dito pode ser facilmente observado quando alguém toma a palavra. A princípio, podemos ser capturados pelas características da voz (a entonação, por exemplo), mas isso rapidamente desaparece quando começamos a prestar atenção no que é dito. A fala vela a voz (VIVÈS, 2012, p. 13).

Desse modo, embora a voz fascine o sujeito e o Outro se enderece a ele por meio dela, o sujeito é incapaz de fazer algo com esse endereçamento, sendo isso o que vai permitir, segundo Vivès, “a emergência da voz do sujeito, na medida em que, para poder ter uma voz, ele teve que perder a do Outro após tê-la aceitado” (VIVÈS, 2009, p. 338).

Assim, acreditamos que, pela observação da leitura que a criança faz de sua produção escrita, encontraremos respostas para as questões que mobilizaram nossa pesquisa, sobretudo no que diz respeito aos efeitos de sentido atribuído pela criança aos seus textos quando os lê e o que a leitura que a criança faz de seus textos aponta do conteúdo inconsciente.

Nesse sentido, ao considerarmos a satisfação da criança ao ver sua produção escrita como ação da pulsão escópica, seguimos Lacan, para quem o olhar “pode vir a simbolizar a falta central expressa no fenômeno da castração” (LACAN, 2008 [1964], p. 80). Isso porque a direção do olhar, de acordo com Neves e Vorcaro (2011, p. 286), “no movimento pulsional de dirigir um olhar, há a satisfação e a possibilidade de representar o que falta” e, ainda, ao entendermos a leitura que a criança faz de sua escrita como resultado da pulsão invocante, assumimos que a voz “está no cruzamento do som e do sentido, do afeto e da significação, do corpo e da linguagem” (PORGE, 2014, p. 95) e vem nomear a ausência daquilo que não está escrito no papel.

Dessa maneira, se os primeiros traços são feitos, conforme Pommier (2011), segundo as dimensões oníricas, eles estariam associados à experiência de satisfação ou realização de desejos, em que as situações vividas pela criança seriam descarregadas na escrita. Nesse entendimento, a leitura que a criança faz dessa escrita seria um modo do gozo “circundar o objeto que é aquilo que resta do sujeito e causa seu desejo” (SCOTTI, 2007, p. 159), uma vez que o ver e ser visto, o ouvir e fazer-se ouvir são, de acordo com Scotti, objetos extremamente valorizados na medida em que são supostamente valorizados pelo Outro, em que supostamente faltam ao Outro.

Diante disso, compreendemos que todo material significativo que compõe a escrita infantil resulta tanto da ação de significantes ofertados pelo outro quanto da transformação do gozo perdido do corpo em letras, através da representação, o que nos autoriza supor que as situações vividas pela criança no estado de vigília, quando recalçadas, podem ressurgir reinvestidas na forma de desenhos ou letras – suportes do significativo.

Desse modo, considerando a afirmação de Vorcaro (2018) de que o que sustenta a passagem de um significativo a outro é a fala (feita de voz e significativo), acreditamos também que a leitura que a criança faz de seus textos permite observar traços do gozo do sujeito; e, por conseguinte, a incidência do sujeito do

inconsciente, em razão de que “capturado pela linguagem, o sujeito invocado pelo som originário se tornará invocante” (VIVÈS, 2012, p. 22), permitindo, assim, que ele conquiste sua própria voz e, conseqüentemente, se faça ouvir.

Posto isso, convém ressaltar que o extenso percurso teórico que realizamos neste capítulo tem o objetivo precípua de situar os campos de referência em que nossa pesquisa se fundamenta, visto que ainda há quem resista a compreender que na escrita e na leitura inicial da criança existe algo que vai além de estágios do desenvolvimento e que diz respeito à presença do outro que, como instância do Outro simbólico, “funciona como o espelho em que a criança e sua escrita se miram, e se refratam como sendo as mesmas, embora diferentes” (BOSCO, 2009, p. 100), o que, por consequência, marca a constituição da criança como sujeito na/da linguagem e sua mudança de posição de não-escrevente para escrevente e de não-leitor para leitor.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Para alcançar o propósito deste trabalho, realizamos a pesquisa sob uma das propostas teóricas aplicada à linha de **Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem** do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco.

Desse modo, retomando nosso objetivo geral, que é investigar indícios de formações do inconsciente na escrita e na leitura inicial da criança em aquisição da linguagem escrita e, mais especificamente, a passagem do desenho à letra em textos escritos pelas crianças – sujeitos da pesquisa; o papel do outro (adulto) e os efeitos do Outro (alteridade radical) na escrita da criança e, ainda, os efeitos de sentido que a criança atribui à sua própria escrita quando lê, assumimos o *interacionismo em aquisição de linguagem* como suporte teórico. Isso em razão de acreditarmos que há algo na escrita e na leitura inicial que aponta a incidência não do sujeito epistêmico, mas de um sujeito que, afetado pelo Outro e movido pelo desejo de escrever, faz rabiscos, traços, desenhos e letras que deixam escapar alguma coisa do inconsciente.

Assim, convém ressaltar que a escolha pelo interacionismo em aquisição de linguagem não ocorreu de modo aleatório, mas por reconhecermos que o esforço teórico de Cláudia de Lemos no campo da aquisição de linguagem e, sobretudo, o desdobramento dado por outros pesquisadores a essa proposta, no que se refere à investigação da aquisição da linguagem escrita, permitiria que encontrássemos respostas às questões que, inicialmente, nos inquietaram.

No entanto, importa dizer que diante da vicissitude que a escrita e a leitura inicial apresentam, reconhecemos que ao elegermos as produções escritas infantis como unidade de análise é possível que nos deparemos com dados que nos mobilizem a buscar referências não só no interacionismo em aquisição de linguagem como também na *linguística estruturalista* em sua vertente europeia e na *psicanálise lacaniana*; visto que, assim como uma determinada “*elaboração teórica não é realizada sem que haja o passo e os impasses*” (SILVEIRA, 2006, p. 34, grifo da autora), uma dada teoria pode não ser suficiente em si mesma, o que leva o investigador a buscar caminhos outros que possam ajudá-lo a desvendar os enigmas que o interrogam.

Seguindo a reflexão de Carvalho (2013) a respeito da singularidade das produções infantis e do “compromisso a ser assumido pelo sujeito que investiga a trajetória linguística da criança” (CARVALHO, 2013, p. 285), acreditamos, com base nessa autora, que é imprescindível para esta investigação que lancemos mão de um procedimento metodológico que nos permita a construção de um olhar e de uma escuta particular para os dados.

Assim, tendo em vista os objetivos de nossa investigação e, especialmente, o fato de que toda pesquisa pressupõe um método ou metodologia, optamos pela pesquisa qualitativa, seguindo o que Chizzotti (1991) diz sobre a pesquisa em ciências humanas e sociais.

A escolha por esse tipo de abordagem, de acordo com André (2005a), permite ao investigador compreender, descrever e explicar uma dada situação, possibilitando que o objeto pesquisado seja analisado sob várias perspectivas.

Para Oliveira (2005, p. 60), a pesquisa qualitativa visa buscar informações fidedignas para explicar “as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa”. Além disso, esse tipo de tratamento permite, conforme Minayo (2001), responder a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Em vista disso, acreditamos ser esse o tipo de abordagem que atende mais adequadamente aos nossos propósitos analíticos, já que na pesquisa qualitativa “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79), o que permite ao investigador integrar o processo de conhecimento e, conforme Chizzotti, interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Nessa perspectiva, o pesquisador deve, de acordo com Chizzotti, despojar-se de preconceitos “para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos” (ibid., p. 82). É importante destacar, seguindo esse autor, que nesse modelo de abordagem os dados são fenômenos que se dão em um contexto fluente de relações e não acontecimentos fixos, isolados, inertes e neutros. Nesse entendimento, os dados na pesquisa qualitativa manifestam-se em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos, o que faz todos os fenômenos igualmente importantes e preciosos e,

por conseguinte, todos os sujeitos igualmente dignos de estudo, uma vez que esses permanecem únicos.

Cumprido acrescentar que o investigador, nesse tipo de tratamento, não é um relator passivo, pois uma vez imerso no cotidiano, experienciando o espaço e o tempo vivido pelos investigados, a intimidade com os acontecimentos ajuda-o a compreender, conforme Chizzotti (1991), a relação que os sujeitos da pesquisa mantêm com o fenômeno estudado e, em consequência, reconstituir o sentido que os sujeitos dão ao fenômeno.

Diante do que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador, compreendemos que as técnicas privilegiadas por esse tipo de tratamento, como observação participante, entrevista e análise de conteúdo, por exemplo, permitem a obtenção de “um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos” (CHIZZOTTI, 1991, p. 85). Por outro lado, cabe destacar que as técnicas usadas para coleta de dados na abordagem qualitativa não constitui um modelo único, padronizado; pois, segundo Chizzotti (ibid.), a pesquisa é uma criação que mobiliza a percepção do pesquisador levando-o a aplicar a metodologia mais adequada ao campo de pesquisa e aos problemas que possam surgir durante a realização do estudo.

Quanto ao delineamento da pesquisa, elegemos como procedimento metodológico o estudo de caso, como explicado por Gil (1989), em virtude de que esse tipo de metodologia possibilita “o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo” (GIL, 1989, p. 79), no caso de nossa pesquisa, o estudo de textos escritos e lidos por crianças no início da travessia pela linguagem escrita.

Segundo Gil, “o estudo de caso se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo” (ibid., p. 79). Contudo, é pertinente que se reconheça que esse tipo de delineamento pode apresentar, conforme Gil, certa limitação em virtude da impossibilidade de generalização. Por outro lado, esse autor reconhece que a limitação a que o estudo de caso está suscetível pode ser superada estudando-se certa variedade de casos.

Desse modo, considerando que esse tipo de delineamento permite o estudo de um único caso ou de vários e, também, por entendermos que o estudo de um só

caso poderia limitar nossa pesquisa, optamos pelo estudo de caso coletivo²⁹; pois, diante de nosso propósito, acreditamos que o estudo de mais de um caso permite observar diferentes sujeitos, mas sem comprometer a singularidade de cada um deles e, principalmente, preservando, conforme Goode e Hatt (1979), o caráter unitário do objeto estudado.

No que diz respeito ao conjunto de etapas que o estudo de caso requer, seguimos as recomendações de Chizzotti (1991) e Gil (2002), a saber, formulação do problema; definição da unidade-caso; determinação do número de casos; elaboração dos termos de consentimento; coleta de dados; avaliação e análise dos dados, além do levantamento e seleção do material bibliográfico que atenderia aos objetivos de nosso estudo.

Cumprir notar que os resultados obtidos no estudo de caso devem derivar, conforme Gil, “da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos” (GIL, 2002, p. 140). Dessa maneira, a coleta de evidências para o estudo de caso pode abranger mais de uma técnica, o que permite ao pesquisador dedicar-se, segundo Yin (2001), a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. Para esse autor, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (YIN, *ibid.*, p. 121).

No entender de Yin (*ibid.*), cada pesquisador precisa saber como conduzir a variedade de técnicas utilizadas para a coleta de dados, já que o investigador pode recorrer a “documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos” (YIN, 2001, p. 105), procedimentos metodológicos que, de acordo com esse autor, são sutilmente diferentes. Assim, com base no conceito de triangulação de dados, referido por Yin como “fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências” (*ibid.*, p. 120), nossa investigação contou com diferentes técnicas de coleta, a saber, observação direta, observação participante e videogravação, sobre as quais trataremos mais adiante.

²⁹ O estudo de caso coletivo é identificado por Stake (2000), e citado por Gil (2002), como sendo uma das três modalidades do estudo caso, sendo esses: intrínseco, instrumental e coletivo. Para Stake, o estudo de caso é intrínseco quando o caso constitui o próprio objeto da pesquisa; o instrumental é aquele que é desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema; e é coletivo quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários.

Em vista do que discorreremos até aqui acerca do estudo de caso, enquanto método da pesquisa qualitativa, e tendo em consideração que as questões de nosso estudo estão relacionadas à noção de sujeito do inconsciente, como proposto pela psicanálise lacaniana, é conveniente ressaltar que o estudo de caso no campo psicanalítico está ligado à clínica e por isso é entendido, conforme Castro (2010), como o testemunho de uma mudança de posição do sujeito em relação ao desejo e ao gozo.

Desse modo, “o caso é definido como relato de uma experiência singular” (NASIO, 2001, p. 11) cuja narrativa põe em cena uma determinada situação que ilustra uma elaboração teórica. O que assemelha o caso, segundo Nasio (ibid., p. 12), a uma “pintura viva de um pensamento abstrato”.

Diante disso, Castro (2010) resalta que o que se espera do estudo de caso na clínica psicanalítica é o compromisso a favor do gozo do “um”, isto é, espera-se que o estudo permita chamá-lo de “um caso”. Assim, “o estudo de caso pode tanto confirmar o universal quanto ser uma exceção a ele” (CASTRO, 2010, p. 28), podendo abrir a perspectiva de que a exceção confirme a regra.

Refletindo a respeito do caso em psicanálise, Nasio (2001) afirma que esse é definido como o relato de uma experiência singular e pode ter as seguintes funções: didática (quando o caso é transmitido por intermédio da disposição em imagens de uma situação); metafórica (quando a observação do caso substitui o conceito e se torna metáfora dele); e heurística (quando o caso ultrapassa seu papel de ilustração e de metáfora emblemática e se torna gerador de conceitos). Nasio (2001) reconhece, no entanto, que mesmo que o caso tenha uma dessas funções, ele nunca é o reflexo fiel de um fato concreto, mas sua reconstituição, isto é, o caso é sempre uma história reformulada e atravessada pela impressão do investigador.

Posto isso e tendo em conta que, heurísticamente, o caso pode gerar novos conceitos, além de poder confirmar o universal ou ser uma exceção a ele, como declarou Castro (2010), embora nossa pesquisa não trate de casos clínicos, reconhecemos que o estudo de caso é o delineamento que melhor se adéqua a nossa pesquisa, possibilitando-nos tecer reflexões a respeito dos indícios de formações do inconsciente na escrita e na leitura da criança em aquisição de linguagem escrita. Sendo assim, passemos à descrição de outros pontos da pesquisa.

3.1 Contexto da pesquisa

O local escolhido para a realização de nossa pesquisa foi uma Escola de Ensino Fundamental – anos iniciais, que integra a rede particular de ensino em Serra Talhada/PE e que recebe crianças do maternal ao quinto ano. Trata-se de uma Escola localizada em um dos bairros mais populosos da cidade e cuja oferta de ensino pela rede pública é bastante precária, visto que há apenas uma Escola da Rede Municipal, que atende do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e uma Creche Municipal, que atende crianças entre zero e três anos de idade. No entanto, os moradores do bairro contam com a oferta de três escolas particulares, que atendem do maternal ao quinto ano do Ensino Fundamental.

É conveniente dizer que a escolha do local em que realizamos a pesquisa se deu após fazermos um levantamento do tempo de atuação das escolas que ofertavam o ensino infantil e do número médio de matrículas anual. Diante do que obtivemos nesse levantamento, optamos pela escola que tinha mais tempo de funcionamento, com dezoito anos de fundação, sendo quatro desses contados antes da Portaria de Autorização concedida pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, além de ser a que apresentava o maior número de matrículas. Cumpre ressaltar que no ano em que realizamos a pesquisa (2018), a Escola atendia a oito turmas no horário da manhã e cinco turmas no horário da tarde, com no máximo vinte e quatro alunos por sala.

É importante dizer que essa Escola adota a perspectiva construtivista e, por isso, concebe a aquisição de escrita e leitura a partir de etapas de desenvolvimento. Diante disso, ao apresentarmos nossa proposta de pesquisa à Gestora/Proprietária da Escola fomos muito bem recebidos, principalmente pelo fato de seguirmos uma compreensão a respeito da aquisição de linguagem diferente da adotada pela Escola, o que poderia colaborar com a ampliação ou mudança do olhar dos professores em relação ao movimento da criança na aquisição da linguagem escrita.

Assim, definido nosso local de pesquisa, a Gestora concedeu-nos a Carta de Aceite e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLE.

Depois que nosso Projeto de Pesquisa foi aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco, em fevereiro de 2018, retornamos à Escola, agora, para explicar às professoras das turmas do ensino Infantil I, Infantil II e Infantil III os objetivos da pesquisa e solicitar que indicassem o

nome de três crianças ou mais, que na avaliação dessas docentes poderiam participar de nossa investigação. Pedimos que as professoras indicassem três crianças ou mais, em virtude de que algum pai/mãe poderia não concordar ou desistir da pesquisa. No entanto, cada professora indicou duas crianças, tendo como justificativa a desenvoltura delas no trato com as pessoas e, também, o desempenho apresentado por elas durante o primeiro mês de aula.

Feitas as explicações acerca da pesquisa e as indicações das crianças, solicitamos que as professoras assinassem o TCLE autorizando nossa presença em suas salas de aula, já que para fazermos a coleta dos dados era imprescindível que acompanhássemos as crianças nesse ambiente, o que poderia provocar algum desconforto às docentes, em razão de que a presença de um pesquisador em uma sala de aula sempre pode ocasionar certo incômodo.

Seguindo esse momento, pedimos à Gestora da Escola que marcasse um encontro com os pais/mães das crianças, cujos nomes foram sugeridos pelas professoras, para que pudéssemos explicar nossa proposta de pesquisa. Como os pais/mães deixavam e pegavam as crianças muito apressadamente (deixavam-nas antes de irem para o trabalho e buscavam-nas durante o horário de almoço), além de algumas vezes as crianças chegarem ou saírem acompanhadas por outros membros da família (tios, avós, primos) ou por vizinhos, a conversa com os pais/mães não aconteceu de modo coletivo, mas individualmente conforme a disponibilidade de tempo de cada um, isto é, durante a chegada ou a saída da criança.

Contudo, é importante ressaltar que na primeira Reunião de Pais e Mestres, realizada logo no início do ano letivo, a Gestora da Escola já havia antecipado, aos pais/mães das crianças matriculadas no Ensino Infantil, a realização de nossa pesquisa na Escola, o que foi bastante positivo, já que todos se mostraram muito receptivos à proposta. Desse modo, após conversarmos mais detalhadamente acerca dos objetivos da pesquisa e a respeito da criança, entregamos o TCLE para assinatura do pai/mãe, conforme consta nos anexos deste trabalho.

A partir da autorização da gestão, das docentes e dos pais/mães, iniciamos o trabalho de campo observando, a princípio seis crianças, sendo duas meninas de três anos de idade, na sala do Infantil I; dois meninos de quatro anos, na sala do Infantil II; e duas meninas de cinco anos, na sala do Infantil III. Vale acrescentar que

essas crianças não apresentavam nenhuma dificuldade de linguagem considerada atípica e nem qualquer tipo de atraso.

Assim, tendo em vista a consideração de André (2005b) acerca da necessidade de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação devam ser “constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados” (ANDRÉ, 2005b, p. 25), decidimos acompanhar as crianças durante o período de quatro meses, de março a junho.

Diante disso, organizamos nosso roteiro considerando o horário de aulas estabelecido em cada turma. Desse modo, optamos, inicialmente, por observar as aulas da área de Linguagens, que contemplava Língua Portuguesa, Caligrafia, Artes e Literatura Infantil. Em vista desse critério, estávamos presentes na Escola três dias por semana, das 7h30m às 11h50m, isto é, desde a chegada até a saída das crianças. Assim, para observar e participar das atividades e rotina das turmas de modo a não ser uma presença excessiva, mas para que as crianças e as professoras se sentissem à vontade, optamos por organizar nosso horário da seguinte maneira: segunda-feira – Infantil I; quarta-feira – Infantil III; e sexta-feira – Infantil II.

Diante da orientação de André (2005b) com relação ao ambiente de investigação, em que a autora diz que a investigação no espaço da sala de aula requer que as situações observadas sejam consideradas em sua manifestação natural pelo investigador para que os dados não sejam comprometidos, procuramos respeitar a rotina desse espaço, participando do momento de acolhida, oração e cantigas, recreação, lanche, atividades (de motricidade, de pintura e de escrita), contação de histórias e despedida. Contudo, como a sala de aula tem um curso próprio e o investigador que assume esse ambiente como sendo o de sua investigação deve encaminhar suas atividades de coleta em conformidade com esse curso, destacamos o convite feito pelas professoras das turmas para que participássemos das aulas levando atividades diversificadas de escrita e leitura.

Em vista disso, reconhecemos que em alguns momentos, nossa observação não ficou totalmente voltada para as crianças da pesquisa, pois além de termos que conduzir as atividades solicitadas pelas docentes, as demais crianças da turma, por não compreenderem o propósito de nossa presença, via em nós a figura da “tia” a quem, além da professora e da auxiliar, poderiam recorrer no momento de alguma

dificuldade na realização das tarefas, na ida ao banheiro, entre outras solicitações. Essa experiência foi bastante interessante, pois, dessa maneira, quando chegasse o momento em que observaríamos apenas os sujeitos da pesquisa, a relação estabelecida anteriormente evitaria qualquer estranhamento ou timidez.

Passado o período inicial de nossa inserção em sala de aula, iniciamos no mês de abril as videograções de episódios de escrita e de leitura, instrumento que utilizamos até o final da coleta dos dados.

Dessa maneira, a partir das filmagens em áudio e vídeo passamos a observar apenas três crianças, uma de cada turma (Infantil I, II e III), pois apesar de termos optado pelo estudo de caso coletivo, percebemos que pela quantidade de dados, fornecidos pelas seis crianças, não teríamos como analisar todos eles.

Desse modo, seguimos os meses de abril, maio e junho observando e aplicando atividades de escrita e de leitura, que foram videogravadas. Cumpre acrescentar que durante os meses citados, nosso acompanhamento continuou sendo semanal, mas ao invés de seguirmos todo o período de permanência da criança em sala de aula, passamos a acompanhar apenas as atividades realizadas no segundo horário, dessa forma ficávamos na sala de aula por cerca de duas horas, entre 10h e 12h.

Para que esse momento acontecesse sem maiores intercorrências, já que seria videogravado e as crianças da sala, por não compreenderem a presença do equipamento de gravação, poderiam apresentar um comportamento diferente do natural, as professoras solicitaram que as filmagens em áudio e vídeo fossem feitas com aparelho de telefone celular, pois esse era um dos recursos tecnológicos a que as crianças estavam mais familiarizadas, em razão das docentes frequentemente fazerem uso desse tipo de equipamento para registrar as atividades realizadas nas turmas.

Assim, para que não nos esquivássemos de nosso propósito e nem comprometêssemos o plano de ensino de cada professora, uma vez que esse nos era disponibilizado previamente, procuramos colaborar com atividades de escrita e de leitura que seguissem o planejamento diário das professoras. Diante disso, levamos atividades alusivas às datas comemorativas celebradas durante os meses em que estivemos na Escola, além de contação de histórias, apresentação de teatro de fantoches e aplicação de atividades de escrita referentes aos conteúdos trabalhados pelas professoras.

No entanto, como nosso entendimento a respeito da aquisição da linguagem escrita segue o pressuposto “de que a imersão em textos promove ou é determinante do processo de aquisição da escrita” (BORGES, 2006, p. 149), além das atividades de silabação sugeridas pelas docentes, levamos também atividades que contemplavam a produção de textos do tipo narrativo. Convém assinalar que a escolha pela apresentação e aplicação de atividades de escrita com textos narrativos se deu devido à forma como as crianças da sala ficavam atentas ao momento da contação de histórias. Importa acrescentar que algumas atividades de escrita propostas às crianças consistiram na produção de contos clássicos infantis e a opção por essas narrativas se deu em razão dessas histórias conterem enredos já conhecidos pelas turmas.

Cabe ressaltar que ao iniciarmos a organização e seleção dos dados para análise, percebemos que o tempo de quatro meses, estabelecido no projeto de pesquisa para a coleta de dados, havia sido insuficiente em razão de termos ainda outras questões, a saber,

- em que momento o desenho dá lugar às letras da língua constituída?
- quais as relações entre o que a criança escreve e os acontecimentos de seu cotidiano?
- como a criança lê suas produções escritas e o que essa leitura aponta das formações do inconsciente?

Diante desses impasses e com fundamento em Carvalho (2013), quando essa autora trata a respeito do lugar da teoria na investigação da aquisição de linguagem, pensamos que o lugar da coleta de dados, nesse campo, assim como o da teoria, também poderia ser “concebido como o movimento contínuo de fazer/desfazer/refazer” (CARVALHO, 2013, p. 288). Assim, retornamos à Escola no mês de outubro para darmos sequência à coleta, pois acreditávamos que depois de um intervalo de tempo de três meses (julho, agosto e setembro) algo novo poderia surgir na escrita e na leitura de nossos sujeitos. Desse modo, seguimos com a coleta de dados até o mês de novembro.

3.2 Os sujeitos do caso

Quanto aos sujeitos que selecionamos para a constituição do caso trata-se de três crianças entre três e cinco anos de idade, sendo uma do ensino Infantil I, uma do ensino Infantil II e outra do ensino Infantil III.

Sujeito 1 – uma menina de três anos de idade, referida neste trabalho como M., era filha única na época da pesquisa e muito apegada aos pais. Quando conversamos com a mãe e o pai para explicar nossa proposta de pesquisa, eles disseram que M. era muito carinhosa e atenciosa com todos que conhecia, gostava muito de passear e, principalmente, de visitar os avós paternos, que residiam na zona rural. Essas visitas, segundo os pais, resultavam em longos relatos a respeito de tudo o que a menina havia presenciado na fazenda.

Em sala de aula M. mostrou-se bastante expansiva, costumava ajudar as outras crianças com as tarefas, sugeria as cores de lápis que os colegas deveriam usar ou segurava a mão de algum colega que tinha dificuldades para realizar atividades de coordenação motora, além de tentar confortar outras crianças quando alguma delas chorava pela ausência da mãe/pai. M. participava de todas as atividades sugeridas pelas professoras e pela pesquisadora, o que fazia com que sempre fosse solicitada pela professora ou auxiliar para ajudá-las no recolhimento dos lápis de colorir, dos brinquedos ou para expor as atividades no varal da sala.

No início de nossa observação, M. sabia o nome das cores e sabia dizer a sequência numérica de 1 a 10, também reconhecia as vogais, mas não conseguia escrevê-las. As vogais “A” e “E”, escritas na forma de letra de imprensa, eram reconhecidas por M. como sendo as letras de sua mãe e de seu pai, respectivamente.

Durante a realização das atividades de escrita, M. costumava cantarolar as músicas cantadas no momento inicial da aula, isto é, no momento de acolhida, porém qualquer movimento diferente na sala dispersava sua atenção. Quando retomava a atividade, M. costumava tecer algum comentário sobre o acontecimento. Depois que realizava as atividades propostas pela professora e pela pesquisadora, M. sempre pedia folhas em branco. Nessas folhas, fazia desenhos que representavam o que havia presenciado na fazenda ou na vizinhança, além de representar sua família, na maioria das vezes os pais.

M. costumava pedir os livros de histórias que levávamos e então iniciava a “leitura” deles. Antes disso, observava todas as imagens dos livros, em seguida começava a descrever detalhadamente cada imagem e só depois iniciava a “leitura”. Após fazer isso, M. pedia folhas em branco para escrever a história lida, fazia alguns rabiscos ou desenhos e mostrava à pesquisadora, em seguida fazia a leitura do que havia escrito, incluindo elementos e personagens da sala de aula e de seu ambiente doméstico.

Ao retornarmos à Escola, em outubro, após finalizarmos os primeiros quatro meses de coleta de dados, M. ao nos ver na sala de aula foi logo dizendo que já sabia escrever a letra do nome de sua mãe, a de seu pai e a dela própria e então fez no ar o contorno da letra inicial do nome de cada um, explicando a quem cada movimento se referia. A partir disso, nesse segundo momento de coleta, observamos nas produções escritas de M. a emergência de letras alfabéticas, em especial as vogais, além disso, na leitura de suas produções a menina limitava-se a descrever brevemente as imagens contidas nas atividades.

Sujeito 2 – nosso segundo sujeito, um menino de quatro anos de idade, doravante B., era o segundo filho de um jovem casal, sendo que a diferença de idade entre ele e o irmão (mais velho) era de um ano e esse também estudava na mesma Escola, só que no nível III do Ensino Infantil. Durante conversa com a mãe de B. ficamos sabendo que ele era uma criança muito tranquila, não gostava de sair de casa porque preferia brincar com o irmão ou assistir a vídeos de desenhos pelo computador ou pelo telefone celular, depois de fazer as atividades do “Para Casa”.

Inicialmente, a impressão que tivemos de B. foi de que ele era muito introspectivo, porém aos poucos fomos percebendo que ele era bastante comunicativo, especialmente se o assunto fosse “Super Heróis”.

Durante a realização das atividades, B. ficava muito concentrado, pintava em todas as direções usando o máximo de cores possível, além traçar diferentes formas no interior dos desenhos. Enquanto realizava as atividades costumava falar sozinho, comentando em voz baixa que o que havia feito ainda não estava bom e, então, logo em seguida, retomava a atividade de escrita acrescentando pequenos detalhes aos desenhos ou às letras.

No início de nossa observação, B. já sabia escrever seu primeiro nome e já conhecia bem as vogais, pois no ano anterior ele já havia cursado a primeira etapa do Ensino Infantil (em outra escola). É importante ressaltar que B. era uma das

primeiras crianças de sua turma a finalizar as atividades propostas pela professora e pela pesquisadora, o que o levava a solicitar folhas em branco para desenhar ou escrever. Nessas folhas, B. fazia diferentes desenhos, mas sempre relacionando aos desenhos animados a que assistia em casa. Nessas atividades, ele criava narrativas que envolviam também seus familiares, geralmente seu pai e seu irmão.

Embora já soubesse escrever várias letras do alfabeto, mas ainda não conseguisse formar palavras da língua constituída e também conhecesse os números de 0 a 10, B. aparentava se sentir incomodado durante as atividades de escrita, apesar de fazer todas com muito capricho. Por outro lado, quando as atividades eram de desenho ou de leitura ele mostrava bastante entusiasmo e realizava essas atividades animadamente, criando personagens e narrativas. Quando solicitado a relatar o que havia feito, B. narrava alegremente suas produções.

No segundo momento de nossa coleta de dados, quando retornamos à Escola e seguimos observando B., percebemos que seu interesse por atividades de desenho se mantinha e que quando se tratava de atividades de escrita e leitura o menino ainda demonstrava certo aborrecimento, apesar de realizar tudo o que lhe era solicitado, embora escrevesse grupos de letras que não formavam palavras da língua constituída.

Sujeito 3 – nosso terceiro sujeito, uma menina de cinco anos de idade, que chamaremos A., era a segunda filha, sendo que a diferença entre a sua idade e a de seu irmão mais velho era de quase quatro anos.

A mãe de A. disse que ela foi muito desejada, pois como o casal já tinha um menino, o nascimento de uma menina era a “realização de um sonho ter uma princesinha”. No entanto, a mãe confessou que por esse motivo A. recebia muita atenção de todos da família, especialmente de seu irmão, o que os tornava muito próximos.

A. era uma criança bastante esperta e sempre atenta aos acontecimentos da sala, ela interagia com todos os colegas, conversando, brincando e auxiliando na realização de atividades. Na época da pesquisa, A. escrevia seu nome e conhecia todas as letras do alfabeto, mas ainda não conseguia formar palavras. Quando usava o livro didático, A. respondia, apressadamente, às atividades e mostrava a professora ou a pesquisadora, quando advertida por ter cometido algum desvio na

escrita, ela retornava ao seu lugar, apagava e refazia a atividade até receber a confirmação de que estava correta.

Como A. sempre estava muito atenta ao que acontecia na sala, ela fazia as atividades e depois disso ia conversar com os colegas de sua mesa ou de outras mesas. Solicitada a ler o que escrevia, A. lia suas produções como se fossem histórias de personagens de desenho animado, no entanto, quando se tratava das narrativas lidas em sala de aula, a leitura da menina não se distanciava do que ela havia escutado.

Durante as atividades de escrita propostas, A. costumava associar letras às imagens, sendo um conjunto de letras para cada imagem e dentre essas sempre apareciam letras de seu nome.

Depois de nosso primeiro momento de inserção na Escola, observamos, em nosso retorno, que A. já reconhecia e escrevia todas as letras do alfabeto, embora ainda não conseguisse escrever palavras. No entanto, solicitada a escrever e ler suas produções A. realizava as atividades com bastante animação, chamando atenção da pesquisadora para as letras que sabia escrever, além de fazer referência acrofônica a cada uma das letras escritas. Nesse momento de nosso acompanhamento, A. se mostrava mais centrada nas atividades e mais perfeccionista, pois qualquer deslize no traço da letra alfabética ou do desenho era motivo para fazer uso da borracha a fim de desfazer e refazer a atividade até que considerasse “perfeita”. Quanto à leitura, A. continuava lendo suas produções seguindo a narrativa ouvida em sala de aula, sendo que em alguns momentos da leitura a menina fazia referência a situações vivenciadas por ela e sua família.

Posto isso, convém destacar que o período de acompanhamento e coleta de dados foi o mesmo para os três sujeitos, no entanto as produções escritas e lidas que terão maior destaque, em nosso estudo, são as de M., em razão de ser esse o sujeito que irá nos proporcionar um olhar mais atento para as mudanças que ocorrem na escrita inicial infantil, já as produções de B. e A. aparecem do modo transversal, a fim de nos ajudar a encontrar respostas as nossas questões e, de certa maneira, a reiterar os pressupostos levantados.

Assim, diante do que apresentamos a respeito do contexto e dos sujeitos da pesquisa, ressaltamos que em uma pesquisa de campo, sobretudo a sala de aula, é possível que o investigador se depare com uma diversidade de situações que poderia considerar como dados de pesquisa, contudo cabe-lhe selecionar,

cuidadosamente, o material que poderá oferecer respostas às suas questões. Dito isso e compreendendo que as técnicas utilizadas em uma investigação são fundamentais para o andamento do trabalho de coleta, organização e análise dos dados, o próximo tópico é dedicado à descrição de como procedemos nesta pesquisa.

3.3 Procedimentos e Instrumentos da pesquisa

Sabendo que um trabalho de investigação científica demanda procedimentos que permitam uma coleta satisfatória de dados, assim como uma base teórica que possibilite a discussão dos dados coletados, a escolha por determinadas técnicas metodológicas não ocorre de forma casual, mas em consonância com a teoria que norteará a pesquisa.

Em vista disso e na tentativa de atendermos aos objetivos estabelecidos neste trabalho, tendo em conta que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, seguimos um percurso de coleta que incluiu, durante o período de acompanhamento dos sujeitos, observação direta, observação participante e videogravação.

Justificamos a escolha por essas técnicas de coleta em razão da seleção e constituição de nosso *corpus*, a saber, textos escritos e lidos pelos sujeitos em ambiente escolar. Diante disso, cumpre sublinhar que não privilegiamos a perspectiva quantitativa dos dados, mas o caráter qualitativo que o ambiente natural, como fonte direta de dados, oferece ao investigador.

Isso posto, o primeiro procedimento técnico que utilizamos foi a observação direta. Esse tipo de técnica, de acordo com Yin (2001), permite ao investigador observar comportamentos ou condições ambientais relevantes, durante o período de visita de campo ao local da pesquisa. Com isso, o investigador pode obter evidências observacionais complementares ao tópico que está sendo estudado.

Dessa forma, por compreendermos que a observação direta pode ajudar o pesquisador a entender tanto o contexto quanto o fenômeno que está sob estudo, iniciamos a aplicação desse procedimento logo na primeira visita à Escola, quando fizemos o levantamento do tempo de atuação da escola na localidade e o número médio de matrícula anual. Nesse momento, pudemos observar a estrutura da escola, conhecer o material didático utilizado, assim como o planejamento, a metodologia adotada e a rotina de trabalho dos professores.

As quatro semanas iniciais dedicadas à observação direta, em sala de aula, possibilitou-nos observar, principalmente, o papel do outro (professor), na escrita inicial dos sujeitos, que como representante do funcionamento da língua constituída interrogava a criança quanto ao sentido do que ela havia escrito e orientava como as atividades de escrita deveriam ser feitas. Além disso, esse procedimento permitiu-nos fazer observações que nos ajudaram a complementar os dados coletados, a respeito de como as crianças realizavam as atividades de escrita depois da intervenção do adulto. Convém acrescentar que os acontecimentos observados foram registrados em notas de acordo com as ocorrências.

Outro procedimento que adotamos, nesta pesquisa, foi a observação participante. Embora, na pesquisa qualitativa, essa seja uma técnica tradicionalmente associada aos estudos etnográficos e o tipo de pesquisa que escolhemos seja o estudo de caso, recorreremos a esse método de coleta por compreendermos, com fundamento em André (2005b), que esse procedimento técnico permite ao pesquisador certo “grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2005b, p. 24). Dito de outro modo, na observação participante o investigador não é um observador passivo e por isso pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso, inclusive participar dos eventos que estão sendo estudados.

Desse modo, a observação participante permite, conforme André (ibid.), uma constante interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o que faz do pesquisador o principal instrumento na coleta e análise dos dados, podendo modificar as técnicas de coleta, rever questões que orientam a pesquisa e localizar novos sujeitos, se necessário.

Cabe realçar, com base nessa autora (2005b), que nesse tipo de tratamento o pesquisador não tem pretensão de mudar o ambiente, logo, os eventos, as pessoas e as situações são observadas em sua manifestação natural, o que fornece oportunidades específicas para a coleta de dados em um estudo de caso, mas também pode apresentar alguns problemas como, por exemplo, “os possíveis pontos de vista tendenciosos que possam vir a ser produzidos” (YIN, 2001, p. 118). Isso porque as atividades em que o observador participante se envolve podem, segundo Yin (ibid.), advogar funções contrárias aos interesses das boas práticas científicas, influenciar o pesquisador ou, ainda, demandar maior atenção e

dedicação do pesquisador, impossibilitando-o de fazer as anotações necessárias à coleta.

No entanto, no caso de nossa proposta de pesquisa, o emprego desse procedimento foi fundamental para o processo de coleta dos dados, em razão de que nossa inserção na sala de aula, atuando juntamente com as docentes, permitiu-nos “perceber a realidade do ponto de vista de alguém de ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” (YIN, 2001, p. 116). Desse modo, a observação participante concedeu-nos a oportunidade de aplicarmos atividades de escrita e leitura, em sala de aula, tanto com os sujeitos da pesquisa quanto com as demais crianças de cada turma (Infantil I, II e III). Com isso, uma maior variedade de situações foi produzida durante nosso período de acompanhamento aos sujeitos, propiciando um retrato cuidadoso do fenômeno observado, assim como a constituição de um rico e variado material para a pesquisa em aquisição da linguagem escrita.

Tendo em conta a afirmação de Vorcaro (2010) de que a aplicação de uma determinada técnica pressupõe a detenção de um conhecimento que universaliza o objeto, mas apaga sua manifestação singular, lançamos mão da videogravação como procedimento de coleta, por entendermos que, ao contrário da asserção dessa autora, o uso desse tipo de técnica impossibilita o apagamento da singularidade do dado, visto que a gravação em áudio e vídeo permite ao investigador registrar e observar minuciosamente o dado coletado.

Entretanto, é importante sublinhar que a singularidade a que nos referimos não é compreendida “como sendo um caso particular do universal, servindo para confirmá-lo” (CARVALHO, 2013, p. 284), mas como o que rompe com o universal, visto que a escrita e a leitura infantil, assim como a fala, “é considerada em seu estatuto singular, na medida em que possui o poder de transgredir, de se opor, de resistir a categorias, regras, valores, padrões” (CARVALHO, *ibid.*, p. 284).

Nesse sentido, a videogravação mostrou-se essencial à obtenção dos dados e aos pressupostos teóricos que orientam nossa pesquisa, pois como partimos do entendimento de que a caligrafia é o “lugar de puro gozo da letra” (BORGES, 2011, p. 79), é o lugar em que o ato de riscar se somaria ao prazer de olhar seu traçado, entendemos que essa técnica poderia nos proporcionar uma observação mais detalhada da leitura que a criança faz de seus textos, auxiliando-nos, dessa

maneira, na investigação da incidência de formações do inconsciente na escrita e na leitura infantil.

De acordo com Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), a opção por uma dada metodologia é orientada pela necessidade do investigador de obter material empírico cuja densidade e riqueza permita uma melhor aproximação do objeto de pesquisa para, assim, formular explicações acerca do fenômeno estudado. Diante disso, as autoras reconhecem a “necessidade de produzir registros confiáveis do trabalho de campo e de construir materiais empíricos válidos, que possam ser tomados como fonte para a compreensão de determinado fenômeno e/ou problema de pesquisa” (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 251). Em vista disso, convém relevar que o compromisso do investigador que assume a pesquisa de base qualitativa deve ser com a singularidade do dado, o que requer a utilização de recursos técnicos adequados para a coleta.

Desse modo, o registro em vídeo torna-se necessário, principalmente, quando o objetivo do investigador é analisar fenômenos de linguagem em sala de aula, visto que esse ambiente oferece um conjunto de ações heterogêneas difícil de ser descrito pelo observador enquanto as ações acontecem. Assim, a videogravação (registro do áudio e da imagem em movimento) permite observar, conforme essas autoras, “aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais” (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, *ibid.*, p. 251).

Nesse sentido, o vídeo registra o contexto das interações, viabilizando a observação de outras ações realizadas pelo sujeito no ambiente da coleta, no caso da sala de aula, a leitura em voz alta e a participação do sujeito na realização de tarefas individuais e em grupo. Cumpre ressaltar, ainda, que o registro em áudio e vídeo permite ao investigador repetidas revisões e novas leituras do material filmado, uma vez que o material videogravado possibilita inúmeras visualizações para uma melhor interpretação dos dados, além de permitir que o campo seja revisitado várias vezes e em diferentes momentos. Além disso, a aplicação dessa técnica viabiliza outras interpretações do material por parte de outros pesquisadores e de outras perspectivas teóricas.

Como os sujeitos de nossa pesquisa são crianças entre três e cinco anos de idade e o ambiente escolhido para a coleta dos dados foi a sala de aula, é importante lembrar, seguindo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), que na

investigação com crianças o registro em vídeo será mais eficiente em razão de que as crianças, nesse ambiente, “falam ao mesmo tempo, interagem, brincam, sentam, levantam, não param quietas e comunicam-se entre si e com os pesquisadores durante todo o tempo” (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 253).

Quanto à pesquisa com crianças, Honorato *et. al.* (2006) afirma que a videogravação mostra-se como uma rica fonte de registro, pois essa técnica viabiliza a captura dos mais diferentes e variados acontecimentos, possibilitando um olhar mais acurado do investigador, em virtude de que “há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro” (HONORATO *et. al.*, 2006, p. 6). Para essas autoras, a filmagem mostra-se como um instrumento que favorece o desvendamento de determinados fenômenos na pesquisa com crianças, pois o registro que traz som, imagem e movimento integrados, indica, conforme as autoras (2006), que a imagem sozinha não cobre o cenário pesquisado, mas pode ser compreendida em conjunto com o som e o movimento.

Diante disso, ressaltamos a importância da videogravação para nossa pesquisa, visto que o registro em áudio e vídeo nos permitiu observar como o ato de escrever e de ler convida o corpo a participar dessa ação, embora a questão do corpo na escrita e na leitura inicial não seja abordada neste estudo, mas tenha nos ajudado a compreender melhor, por meio das expressões corporais e faciais, o movimento de escrita e de leitura das crianças.

Para Honorato *et. al.* (2006, p. 2), a coleta feita em áudio e vídeo permite “escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador”, pois essa técnica não apenas registra diferentes visões de uma dada realidade como minimiza a intervenção do pesquisador. Dessa forma, diante do que nos propomos a realizar, no campo de investigação, o uso da videogravação como instrumento de pesquisa forneceu-nos elementos que enriqueceram nossa coleta. Contudo, convém dizer que devido a pouca produção bibliográfica a respeito da análise do material coletado por meio da videogravação, optamos por transcrever as gravações tomando como referência as transcrições feitas por autores filiados ao interacionismo em aquisição de linguagem, em especial as apresentadas por Cláudia de Lemos em seus trabalhos.

Desse modo, as filmagens em áudio e vídeo foram transformadas em texto escrito para que, assim, pudéssemos analisar os dados seguindo os pressupostos

teóricos que adotamos neste trabalho. Embora reconheçamos, com fundamento em Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 256), que por mais que se tente descrever detalhadamente gestos, olhares e entonação da voz, as imagens dificilmente podem ser transcritas resguardando a devida precisão, o que em nosso entendimento, implica no compromisso do investigador com a singularidade do dado e, conseqüentemente, do caso estudado.

Nessa perspectiva, a transcrição das filmagens foi feita imediatamente após cada sessão de gravação, tendo como ferramenta o software ELAN³⁰, que nos permitiu valorizar as leituras que cada criança fez de sua escrita, assim como observar elementos do contexto que foram relevantes ao episódio de escrita e leitura.

3.4 Organização e análise dos dados

A partir da observação e coleta, adotamos o seguinte procedimento para organização e análise dos dados:

- I – Leitura inicial dos registros escritos pela criança em ambiente escolar com objetivo de uma maior familiarização com os dados.
- II – Seleção dos textos escritos pelos sujeitos da pesquisa.
- III – Seleção do material transcrito que contempla situações de escrita e de leitura realizadas pelos sujeitos.

Ressaltamos que, diante do amplo material coletado, tivemos que delimitar os dados a serem analisados e discutidos. Assim, tendo como principal critério de seleção a escrita e a leitura dos textos produzidos em sala de aula, formamos um conjunto de quatorze produções escritas e lidas em voz alta pelos sujeitos da pesquisa. Para tanto, fizemos uma leitura inicial, repetida e exaustiva do material para, assim, chegarmos até àqueles que acreditamos responder às nossas questões.

³⁰ O ELAN é um programa para anotação de arquivos de áudio e vídeo, desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística, disponível gratuitamente para download, no endereço <<http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>>. Cabe ressaltar que diante da riqueza de possibilidades de uso que esse programa oferece ao investigador, como a sincronização entre o arquivo de mídia e a transcrição/anotação, a criação de trilhas que possibilitam a separação da fala de diferentes participantes, além de outros aspectos da cena videogravada, limitamo-nos ao usar o controle de velocidade da gravação, o que nos permitiu observar mais cuidadosamente todos os eventos da cena.

Uma vez selecionados os dados, a serem analisados, optamos por organizá-los em três tópicos a fim de uma melhor apresentação ao nosso leitor. Desse modo, considerando os objetivos de nossa pesquisa, o primeiro tópico diz respeito ao recalque do desenho e aparecimento da letra alfabética na escrita da criança; o segundo tópico trata da relação do outro e do Outro diante da travessia da criança pela aquisição da linguagem escrita; e o terceiro refere-se aos efeitos de sentido atribuídos pela criança à sua escrita quando lê.

Vale destacar que para o primeiro tópico de análise, selecionamos cinco cenas de escrita e leitura protagonizadas por M., nosso primeiro sujeito. Elegemos especialmente as produções dessa criança em razão de compreendermos que, por ser o primeiro ano de M. na escola, diferente de nossos outros dois sujeitos que já estavam inseridos no ambiente escolar há mais tempo, os registros de M. poderiam nos ajudar a entender como os rabiscos e desenhos, predominantes na escrita inicial, dão lugar às letras alfabéticas. Já para os outros dois tópicos de análise, selecionamos situações de escrita e de leitura vivenciadas pelos três sujeitos (M., B. e A.), visto que o estudo das diferentes cenas protagonizadas por eles nos permitiria alcançar o objetivo que move a elaboração desta tese, que é investigar indícios de formações do inconsciente na escrita e na leitura da criança em aquisição da linguagem escrita. Posto isso, passemos ao próximo capítulo.

4 O estudo do caso: resultados e discussões

Levando em consideração o ensinamento lacaniano no “Seminário sobre a Carta Roubada”, em que a carta representa um significante símbolo de uma ausência que, independente do lugar em que esteja, “estará e não estará lá onde ela está” (LACAN, 1992 [1966], p. 31, grifo do autor) e que, por isso, se deve “considerar o que está na superfície” (BORGES, 1995, p. 159), entendemos que na escrita e na leitura da criança há algo que, assim como na carta roubada, está na superfície.

Desse modo, tendo em vista a posição teórica por nós assumida, a do interacionismo em aquisição de linguagem que, alinhada à linguística estruturalista de vertente europeia e à psicanálise lacaniana, adota uma concepção de língua que integra a relação sujeito-língua e permite pensar sobre um “sujeito alienado ao discurso do Outro” (BORGES, 2006, p. 149), ou melhor, sobre um sujeito que implica o pressuposto do inconsciente, acreditamos que é possível investigar indícios de formações do inconsciente em produções escritas por crianças em aquisição de linguagem escrita. Isso porque, de acordo com Freud (1969 [1899]), as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis a respeito desse período.

Diante disso, o pressuposto que vislumbramos é o de que os traços, as marcas, os rastros de experiências vividas pela criança e recalçadas retornam tanto no que a criança registra sobre a folha de papel quanto na leitura que ela faz de suas produções escritas, em razão de que no “jogo das concatenações e substituições de unidades, [...] provindas de cadeias latentes e manifestas” (MOTA, 1998, p. 32) traços mnemônicos de situações vividas podem irromper na escrita da criança que, capturada pela língua e motivada pelo desejo de escrever, escreve e atribui sentidos à sua escrita quando lê suas produções. E é aí, na escrita e na leitura, que supomos encontrar indícios da presença do sujeito do inconsciente.

Assim, esta parte do trabalho é dedicada à apresentação e discussão dos dados coletados em nossa pesquisa de campo.

Dito isso, passemos aos dados.

4.1 A passagem do desenho à letra: uma implicação do recalque

Recuperando os objetivos de nossa pesquisa e movidos por questões acerca da relação que há entre o desenho e a escrita para a criança e, também, sobre o momento em que o desenho dá lugar às letras da língua constituída, embora reconheçamos, com fundamento em Borges (2006), que “não é possível precisar o momento em que a criança chega a ‘dispor’ dos significantes que lhe permitam entrar no jogo simbólico, e, assim, ter acesso à escrita” (BORGES, 2006, p. 150), apresentamos neste tópico cinco cenas de escrita e leitura protagonizadas, em diferentes momentos de nosso acompanhamento, pelo sujeito 1 – aqui referenciada como M., uma menina de três anos de idade que, por estar há pouco tempo inserida na escrita, poderia nos ajudar a compreender a respeito da passagem do desenho à escrita alfabética.

Cumprindo o plano de ensino recomendado para crianças com idade entre três e quatro anos, matriculadas no nível I do Ensino Infantil, como é o caso de M., o trabalho empreendido em sala de aula pela professora, nos dois primeiros meses letivos, consistiu na realização de atividades de coordenação motora, lateralidade, cores, formas, texturas, modelagem, pintura, colagem, desenho e contação de histórias infantis. Posteriormente, a partir do terceiro mês de aula, mais precisamente no início do mês de abril, a professora iniciou a apresentação das formas gráficas das vogais e dos números naturais, trabalho que se estendeu até a conclusão do ano letivo.

Nas primeiras semanas de nossa observação participante, no mês de março, percebemos que, apesar de estar há mais de um mês na Escola, M. ainda apresentava certa resistência a permanecer em sala de aula e chorava quando era deixada pelo pai ou pela mãe, porém quando acompanhada por outras pessoas (babá ou vizinha) a menina adentrava a sala de aula tranquilamente e, recebida pela professora ou pela auxiliar, logo ia interagir com as outras crianças da turma.

Aos poucos, com a rotina da sala de aula (chegada, acolhida, tarefa, lanche, recreio, tarefa e despedida), M. foi percebendo que o fato de ser deixada na Escola não representava abandono e que, igualmente ao pai e à mãe que tinham um compromisso, ela também tinha o seu: o de ir à escola. Assim, passado o período inicial de adaptação, M. não mais chorava a ausência de seu pai e de sua mãe, mas

sempre que podia os invocava em suas atividades de escrita ou de leitura. Observemos.

CENA 1

No dia em que escreveu o texto apresentado a seguir, M. havia chegado à sala de aula acompanhada pela mãe e pelo pai, esse último, ao despedir-se da menina, recomendou-lhe que se comportasse e não chorasse porque logo voltariam para buscá-la.

Após a realização de todas as atividades previstas na rotina, a professora leu o conto clássico infantil “Chapeuzinho Vermelho” e depois distribuiu folhas de papel em branco e lápis de cera coloridos entre as crianças para que elas escrevessem/desenhassem o que quisessem. Nesse momento, M. foi até a pesquisadora, doravante identificada como P., e pediu um “lápis de escrever” para fazer a atividade.

Segurando o lápis cuidadosamente, M. começou a movimentá-lo sobre a folha, imprimindo círculos de linhas múltiplas sobrepostas e linhas múltiplas em circunferência, linhas verticais, linhas horizontais e diagonais, além de linhas de voltas múltiplas e de volta única³¹, o que nos remete a Pommier (2011), que diz que a criança inicia a escrita traçando hieróglifos “antes de dar o passo que vai levá-la de uma escrita pictográfica a uma escrita alfabética” (POMMIER, 2011, p. 18).

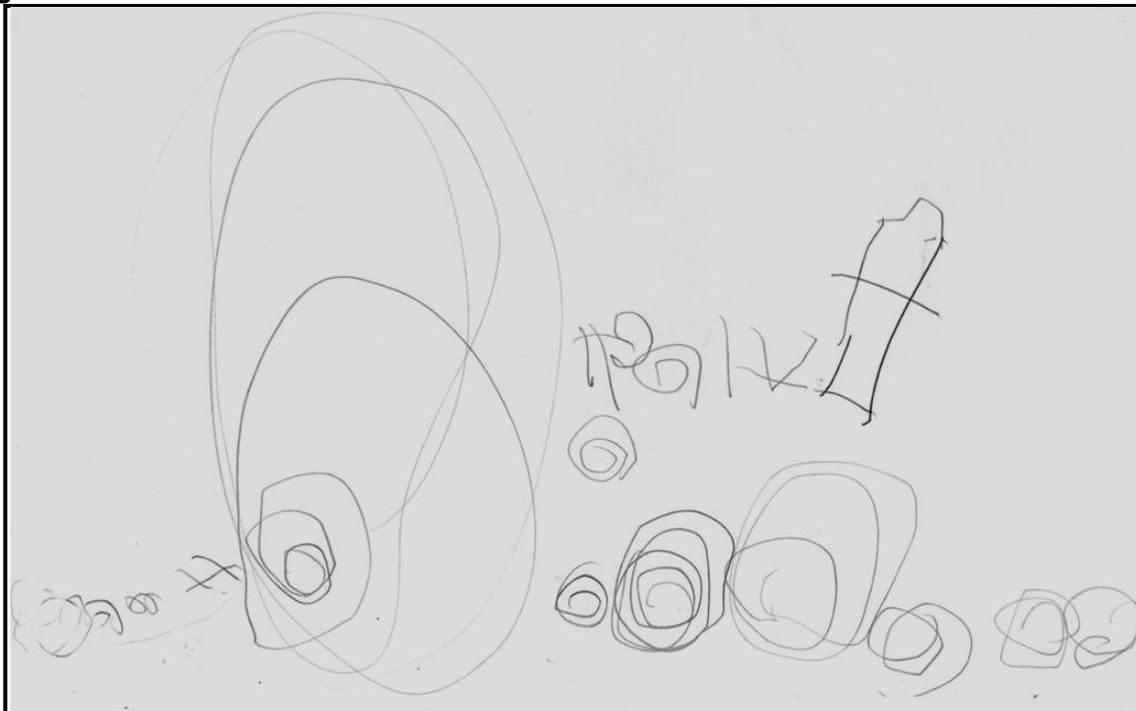
No entanto, é preciso ressaltar que entre o desenho e a escrita existe, de acordo com o autor (ibid.), uma progressão cronológica cuja relação lógica não aparece com evidência.

Em nosso entendimento, essa relação lógica que Pommier diz não ser evidente na passagem do desenho à escrita alfabética tem a ver com o contato da criança com textos, visto que, conforme apontam os estudos em aquisição da linguagem escrita realizados por Borges (1995/2005, 2010) e Bosco (2002, 2005, 2009), a interação com textos escritos é o que vai possibilitar “a emergência dos

³¹ Essa classificação foi apresentada por Rhoda Kellogg (1969), que, a partir da análise de desenhos feitos por crianças no início da aquisição da escrita, identificou, conforme Rosset *et. al.* (2017), padrões de estrutura nos traços e, com base nisso, mapeou vinte tipos de rabiscos como sendo um tipo de “padrão” na escrita dos primeiros traços da criança. Apresentaremos na parte dos anexos o quadro de rabiscos categorizado por Kellogg.

aspectos gráfico-textuais nas produções iniciais da criança” (BOSCO, 2005, p. 46).
Vejam os:

Figura 10 – Escrita rabisco-desenho



Texto 1 – Escrito em 05/03/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Nessa escrita, é possível observar que os desenhos feitos por M. anunciam, de certa maneira, a presença da língua, ou melhor, as leis de funcionamento da língua, em razão de que a disposição linear dos desenhos, tanto no primeiro plano quanto no segundo, parece obedecer aos eixos associativo e sintagmático da língua. O que indica que a criança, mesmo escrevendo “traçados indiferenciados – rabiscos, garatujas – comuns nas realizações gráficas pré-escolares” (BOSCO, 2005, p. 37), já possui “um saber-fazer sobre a escrita, dirigido por esquemas e estruturas que resultam e são modificados por suas ações sobre essa mesma escrita” (BORGES, 1995, p. 86).

No entanto, esse “saber-fazer” sobre a escrita é possível desde que a criança transite por diferentes textos (orais e escritos), pois é imersa em textos, isto é, em representações sobre a língua escrita, que a criança é capturada pela escrita e se transforma, conforme Bosco (2005), em alguém que sabe ler e escrever. E é ao escrever e ler sua escrita, embora não no sentido literal desses termos, que M. indica ter sido capturada pela escrita.

Quando questionada acerca do que havia desenhado, M. disse, apontando para o círculo de linhas maior, que era a “mãe da bola” e apontando para os demais círculos da sequência referiu-se a cada um como sendo “mamãe”, “mamãe”, “mamãe”, “mamãe”, “mamãe”, “mamãe”, “mamãe”, “mamãe”.

Logo, apesar desses desenhos não apresentarem figuras de olhos, bocas, orelhas ou membros que lembrem o corpo humano, se levarmos em consideração a resposta dada por M. e a afirmação de Pommier (2002) que as crianças começam na escrita desenhando corpos, ou melhor, começam desenhando corpos pulsionais devido à necessidade de representar para si mesma seu próprio corpo, podemos compreender esses desenhos como sendo imagens inconscientes do corpo. Isso porque ao associar os desenhos à mãe, a criança indica que essas produções são “fantasmas representados, de onde são decodificáveis as estruturas do inconsciente” (DOLTO, 2012 [1984], p. 2), que, de acordo com Dolto (ibid.), só são decodificáveis pelos dizeres da criança que antropomorfiza e dá vida aos seus desenhos.

Nessa perspectiva, ao dizer que esses desenhos são “mamãe”, M. desenha o que Dolto entende como sendo a “imagem do corpo”. Não a imagem especular desenhada do corpo, mas a imagem que “*está ligada ao sujeito e à sua história*” (DOLTO, ibid., p. 14, grifo da autora), isto é, a imagem que é revelada pelo diálogo com a criança e que lhe é peculiar. O que nos envia a Pommier (2011) que, ao abordar a história da escrita e a aprendizagem de cada criança, afirma que os “desenhos são o suporte de histórias que ela conta de si mesma” (POMMIER, ibid., p. 18).

Nesse sentido, se os desenhos são o suporte de histórias que a criança conta de si e se essas histórias apontam, conforme Pommier (2008), as faltas idealizadas de sua própria vida, é possível que a história contada por M. nesses desenhos tenha relação com a falta, isto é, com a partida de sua mãe no momento em que a menina é deixada “sozinha” na escola, episódio que a impulsiona em direção à escrita. Nesse entendimento, os traçados de M. podem estar associados ao desejo da presença da mãe e na impossibilidade de realizar esse desejo a menina desenha, ou melhor, a menina representa a ausência de sua mãe desenhando, colocando em cena, desse modo, “uma presença que nunca existiu a não ser pelo desejo” (POMMIER, 2011, p. 27). Tal suposição tem como referência o fato de M. ter dito repetidas vezes que o desenho se tratava de “mamãe”.

Para Pommier (2002), necessitamos desenhar para representar e, conforme o autor, o que representamos é sempre resultado do gozo reprimido. Desse modo, se considerarmos que o conceito de gozo, em Lacan, tem relação com a repetição, é possível que a repetição do movimento que forma a sequência desenhada e também a repetição da palavra “mamãe” esteja relacionada ao gozo, isto é, esteja reportando o “*sujeito do desejo a seu gozar, mediatizado pela linguagem*” (DOLTO, 2012 [1984], p. 15, grifo da autora).

Nessa compreensão, se o gozo é o que faz com que o sujeito se movimente em busca de algo que possa suprir a falta do objeto causa do desejo é possível que a repetição no desenho e na fala de M. apresente-se como o que pode suprir a falta da presença materna, visto que os desenhos repetem, conforme Pommier (2008), buscando reconciliar o sujeito com as privações de sua existência e diante disso a escrita se apresenta ao sujeito como um meio propício de expurgar sua dor, elaborar suas perdas ou conservar suas alegrias, como atestam Manso e Caldas (2013).

Recorrendo à análise de Freud em “Além do Princípio de Prazer” (1998 [1920]) a respeito da brincadeira de uma criança de dezoito meses, a que o autor nomeou “jogo do *Fort-da*”, podemos pensar que, igualmente ao jogo de desaparecimento e retorno empreendido pela criança de Freud, a repetição no desenho de M. pode ser entendida como um jogo que representa o retorno da presença da mãe.

Nesse entendimento, a ausência materna, elevada à significante, desliza metonimicamente para o desenho e, com isso, a representação da imagem do corpo permite que o objeto de desejo reapareça para a menina. Desse modo, considerando que o desejo, como afirma Chemama (1995), representa a falta inscrita na palavra, o desenho de M. pode ser decifrado como efeito de sua expectativa sobre o retorno da mãe, mas também pode ser compreendido como resignação à ausência da presença materna.

Assim, se considerarmos o gozo da escrita, nesse caso do ato de traçar, como derivado de um jogo de representações de ordem inconsciente, o movimento de repetição, assinalado no desenho de M., pode ser entendido como um lugar de retorno do objeto recalcado, isto é, como um lugar em que a falta da presença materna retorna, assinalando um movimento que é característico ao inconsciente.

Questionada a respeito do que havia escrito no segundo plano da folha e nas inscrições dispostas no canto esquerdo do papel, M. disse que era uma carta para o

pai e, apontando para a sequência de linhas verticais, horizontais, diagonais e em espiral (no segundo plano), a menina disse que eram as letras que sua mãe havia ensinado. Já as pequenas inscrições traçadas no canto da folha M. disse que era seu nome.

Essa revelação nos remete a Bosco (2001) quando diz que uma representação “pode ser um elo intermediário na cadeia de associações ou pode se constituir como ponto de partida para uma nova série de associações” (BOSCO, 2001, p. 634), pois se levarmos em consideração o fato de que em um mesmo espaço de escrita (a folha em branco) a menina fez três diferentes associações, sendo a primeira a dos desenhos dispostos no primeiro plano da folha e as outras duas apresentadas, uma, no segundo plano da folha e, a outra, no canto esquerdo do papel, respectivamente, em que os traços de linhas são associados a uma carta endereçada ao pai e os traços escritos no canto esquerdo do papel são associados ao seu nome próprio, embora o que está grafado não seja propriamente o nome da criança, “mas um arranjo de traçados” (BOSCO, 2009, p. 37), vemos que nas representações da escrita inicial, não há, como diz autora (ibid.), começo e fim absolutos.

A inexistência de começo e fim absolutos, na escrita nascente, indica que toda linha que traçamos é, conforme Pommier (2002), a assinatura íntima de nosso inconsciente. Por isso, a representação, na escrita, de acontecimentos vividos pode indicar a busca pelo objeto perdido, pois quando essas situações são recalçadas elas podem aparecer não só na fala do sujeito, nos chistes e atos falhos, por exemplo, mas também reinvestidas na forma de desenhos ou letras – suportes do significante.

Assim, o desenho tomado como significante, embora não tenha um sentido já dado, como afirma Bosco (2009), algo nele significa. Desse modo, se levarmos em conta o significado atribuído por M. aos traçados dispostos no canto esquerdo da folha notaremos que, ao admitir ser a assinatura de seu nome, a menina indica sua inscrição e seu reconhecimento como sujeito no campo da escrita, uma vez que, para Bosco (2009), o nome próprio escrito nos textos da criança como sua assinatura “ganha destaque como um enunciado dotado de uma especificidade [...] que vai conceder a autoria do texto produzido àquele que nele anuncia de um modo singular o seu nome por escrito” (BOSCO, 2009, p. 36).

Já se considerarmos a leitura feita por M. dos traços desenhados no segundo plano da folha, veremos que fragmentos da narrativa lida pela professora retornam na leitura feita pela menina e se incorporam ao que parece ser situações da vida cotidiana da criança. Observemos:

M.: *Ela uma vez a Chapeuzinha Vermelha quilia fazê uma mamãe chegá, mas ela não encontrou a mamãe, aí o papai foi lá em casa e disse ‘filha vamo lá jantá’* (muda a entonação vocal da última frase para representar o pai).

Vemos que, devido à imersão em textos escritos, M. conhece a expressão que tradicionalmente inicia as narrativas infantis e, desse modo, deslizando o dedo indicador direito sobre os traçados, inicia sua leitura com um expressivo “Ela uma vez”. Dando continuidade, a menina envolve em sua leitura a protagonista da narrativa que ela ouviu da leitura feita em sala de aula (Chapeuzinho Vermelho), mas ao invés de simular a leitura do conto infantil ou de uma carta pessoal, já que ela disse que era uma carta, M. insere em sua leitura personagens de seu cotidiano (“mamãe” e “papai”).

Analisando como a criança leu o que ela afirmou ser uma carta para seu pai, é possível perceber que cenas da realidade foram substituídas metaforicamente em sua leitura, isto é, ao ler sua produção M. substituiu os significantes da narrativa ouvida por significantes de seu cotidiano, que estavam latentes. Diante disso, compreendemos que situações da realidade foram transformadas em significantes manifestos na leitura de M., ratificando o que Pommier (2011) afirmou a respeito dos desenhos serem suportes de histórias que a criança conta de si.

Assim, ao fazer referência à mãe, na leitura do desenho, dizendo que queria fazer a mamãe chegar e que não encontrou a mãe, M. reafirma a falta que sente da mãe que partiu e diante dessa ausência, a menina introduz a figura do pai em sua leitura. Ao fazer isso, a questão que nos interroga, embora reconheçamos nossa limitação em encontrar resposta, é se a referência de M. ao pai, que aparece para cuidar dela na ausência da mãe, teria relação com o complexo de Édipo.

No entanto, como nosso objetivo nesta pesquisa não é psicanalisar, mas investigar as formações do inconsciente na escrita e na leitura da criança em aquisição da linguagem escrita e, especificamente, neste tópico investigar a passagem do desenho à letra em textos escritos e lidos pela criança, não nos

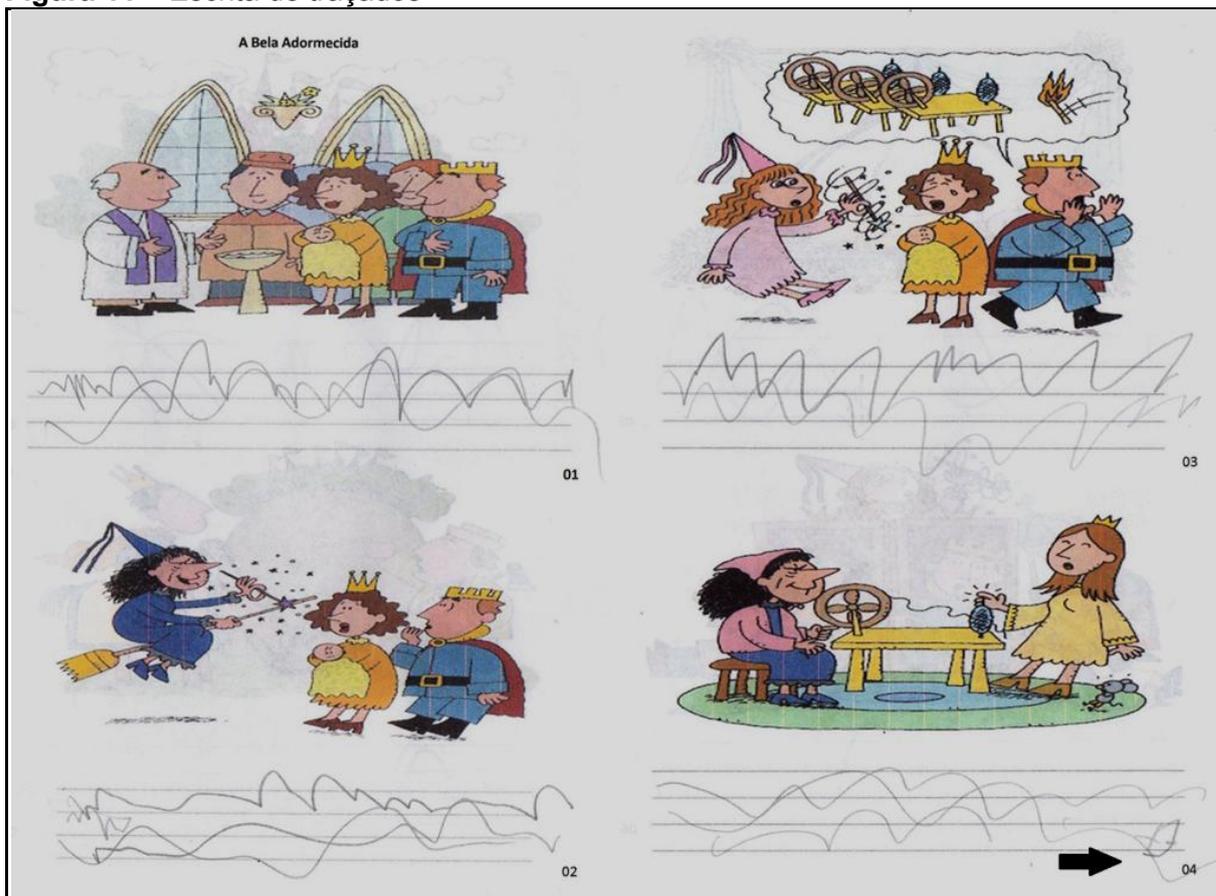
deteremos nas questões que dizem respeito a esse Complexo. Assim, para que continuemos observando a travessia de M. na passagem do desenho à letra, passaremos à próxima cena de escrita e leitura.

CENA 2

A cena que apresentaremos a seguir ocorreu no dia vinte e três de abril, mais de um mês depois da primeira cena, quando M. demonstrava estar mais adaptada à sala de aula. Importa dizer que nessa época a professora da turma já havia apresentado as diferentes formas de escrita da letra “A” e estava iniciando a apresentação da letra “E”.

Diante disso, no dia de nossa observação participante, a professora solicitou que levássemos atividades de escrita que envolvesse a última letra apresentada às crianças. Atendemos, assim, a solicitação que nos foi feita e, além de atividades de escrita e pintura que contemplavam a letra “E”, levamos atividades de produção de texto. Assim, compreendendo que a aquisição da escrita pela criança implica representações simbólicas, após a hora da contação de histórias, propomos que as crianças escrevessem a narrativa que lhes foi contada, a saber, “A Bela Adormecida”. Para isso, as crianças receberam atividades impressas contendo imagens que ilustravam o conto. Vejamos a produção de M.:

Figura 11 – Escrita de traçados



Texto 2 – Escrito em 23/04/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Nessa produção, observamos que M. escreveu várias sequências de linhas em ziguezague abaixo de cada imagem e é interessante notar que as linhas escritas seguem o mesmo movimento, da esquerda para direita, assinalando uma sequência sintagmática. Um detalhe que nos chama atenção é que a menina escreveu apenas duas linhas para as imagens 01 e 03, dispostas no plano superior da folha, e escreveu três linhas para as imagens 02 e 04, que estão no plano inferior, havendo sobreposição de linhas em todas as sequências. Embora nosso foco não esteja relacionado a aspectos quantitativos da escrita, compreendemos que a quantidade de traços registrados aponta para certa regularidade na escrita dessa criança. Notemos que no final dos traçados escritos abaixo da imagem 04 ocorre o aparecimento da letra “A”, destacada pela seta.

Durante a realização da atividade M. parecia bastante concentrada. Questionada, posteriormente, a respeito do que havia escrito, a menina respondeu, deslizando o lápis sobre a folha escrita:

M.: *Eu fiz um monte de lêta.*

A resposta de M., de que havia escrito “um monte de letra”, lembra-nos da afirmação de Borges, em sua Tese de Doutorado (1995), quando a autora diz que a criança tem necessidade de representar “a língua escrita ainda que pela (re) constituição de um simulacro que lhe confere estabilidade, ainda que imaginária” (BORGES, 1995, p. 102). Isso porque, segundo a autora (ibid.), escrever é uma atividade de imitação das representações do que é possível na escrita e, por isso, a criança em aquisição de linguagem escrita precisa representar simbolicamente essa linguagem. Desse modo, a representação, de acordo com Borges (ibid.), não é pura adequação ao objeto, mas um simulacro que diz respeito à relação do sujeito com o objeto.

Assim, solicitada a escrever um texto mesmo sem ainda conhecer as letras da língua constituída, M. registra uma escrita sobre a folha de papel que, embora seja formada por traços aparentemente sem sentido, para ela tem um valor, isto é, para M. seus traçados têm valor de escrita alfabética. Por isso, no início da travessia pela linguagem escrita, para a criança “não há ruptura entre os seus atos de escrever e desenhar” (BORGES, ibid., p. 103), já que a relação da criança com a escrita se faz notar, conforme Bosco (2005, p. 37), “também nos traçados indiferenciados das realizações gráficas que ela produz sempre que solicitada”.

Observando a maneira como a escrita de M. está organizada, é possível notar que esses traçados implicam uma ordem, ou melhor, implicam a ordem “presidida pelas leis do significante” (BORGES, op. cit., p. 138). Nesse sentido, é possível compreender, com base em Bosco (2005), que na escrita de M. “há um funcionamento próprio da escrita que se faz, no plano gráfico do texto, [...], e que se dá como efeito da relação da criança com textos escritos” (BOSCO, 2005, p. 47), visto que os traçados de M. apresentam certa semelhança visual com os textos manuscritos daqueles que já concluíram sua travessia pela aquisição da linguagem escrita, indicando, dessa maneira, que a menina possui um “saber-fazer” sobre a escrita, apesar de recém-inserida nesse campo.

Desse modo, o que ganha destaque no gesto de traçar de M. é o “movimento gráfico; enquanto marcas sobre o papel” (BOSCO, 2005, p. 43), visto que é a materialidade gráfico-visual desses traçados que coloca a escrita nascente nas leis de funcionamento da língua.

Solicitada a ler sua produção escrita, deslizando o lápis sobre seus traçados, a menina leu assim:

M.: *Amanda Alves, Amanda Alves, Edenildo José da Cruz, Amanda Alves, Edenildo José da Cruz, Amanda Alves, Edenildo José da Cruz.*

Ao perguntarmos o que havia lido, M. respondeu que leu o nome de sua mãe e de seu pai e mostrando a letra “A”, escrita na última linha da quarta imagem, a menina disse que era a letra da mãe.

Diante dessa declaração, é provável que a emergência da letra “A” tenha relação com a manifestação de algum episódio de escrita entre a menina e sua mãe e por isso tenha inibido a construção de uma narrativa no ato da leitura, o que, entretanto, não obscurece os indícios de incidência do sujeito do inconsciente. Nesse entendimento, o aparecimento da letra aponta que “num movimento metonímico, um deslocamento se dá possibilitando a invenção de um novo elemento” (BOSCO, 2001, p. 634) no traçado dessa criança. Assim, é possível entender que a emergência de uma letra alfabética na escrita de M. anuncia que o processo de recalçamento do desenho, para ceder lugar às letras alfabéticas, já foi iniciado.

Pommier (2011) afirma que quando solicitada uma leitura do grafismo “a criança vai procurar encontrar nele aquilo com que ela se parece” (POMMIER, 2011, p. 29). No caso de M., é possível que sabendo escrever a letra “A” e sabendo que essa é a letra inicial do nome de sua mãe, ela tenha encontrado em seus grafismos não o que com ela se parece, mas o que a ela falta no momento da escrita do texto, isto é, a representação da presença de seus pais, já que na leitura de sua escrita a menina evoca os nomes de seus dois genitores.

Desse modo, a escrita de linhas que desliza para a escrita da letra “A” pode ser compreendida como um trabalho da língua, permitindo pensar “a articulação que se dá entre desenho e escrita como efeito de língua” (BOSCO, 2001, p. 636), ou melhor, como a “emergência de um processo associativo” (ibid., p. 634), já que a letra “A” que estava latente irrompe na escrita de M. não de modo aleatório, mas dotado de valor, ou seja, com valor de nome próprio.

Refletindo a respeito da afirmação de Pommier (2011, p. 29), que diz que “um grafismo correrá o risco de hipnotizar o jovem leitor”, é possível que o ato de riscar

(somado aos atos de ver e ler seus traçados) tenha fascinado a menina que, tomada pelo prazer de olhar seu traçado, convoca a leitura de nomes de personagens que integram cenas de sua realidade. O que nos leva a pensar, a partir do que afirma Pommier (2011) a respeito da fascinação exercida pela imagem, que o prazer de olhar os traçados sobre o papel decorre da perda de nossa imagem, em razão de que a escrita e a leitura, de acordo com esse autor, “reclamam uma colocação em ato do recalçamento, sem a qual aquele que vê os signos permanecerá ligado à sua forma e não chegará, por conseguinte, a desempenhar um valor literal que subsiste apenas em seu apagamento” (POMMIER, 2011, p. 29).

Diante disso, com fundamento em Bosco (2001), podemos compreender a emergência da letra “A”, nessa produção, como manifestação de um jogo de significantes que inclui o apagamento que sustenta a passagem de uma escrita para outra e que, conseqüentemente, vai evidenciar a letra. Nessa perspectiva, atentemos para a próxima cena.

CENA 3

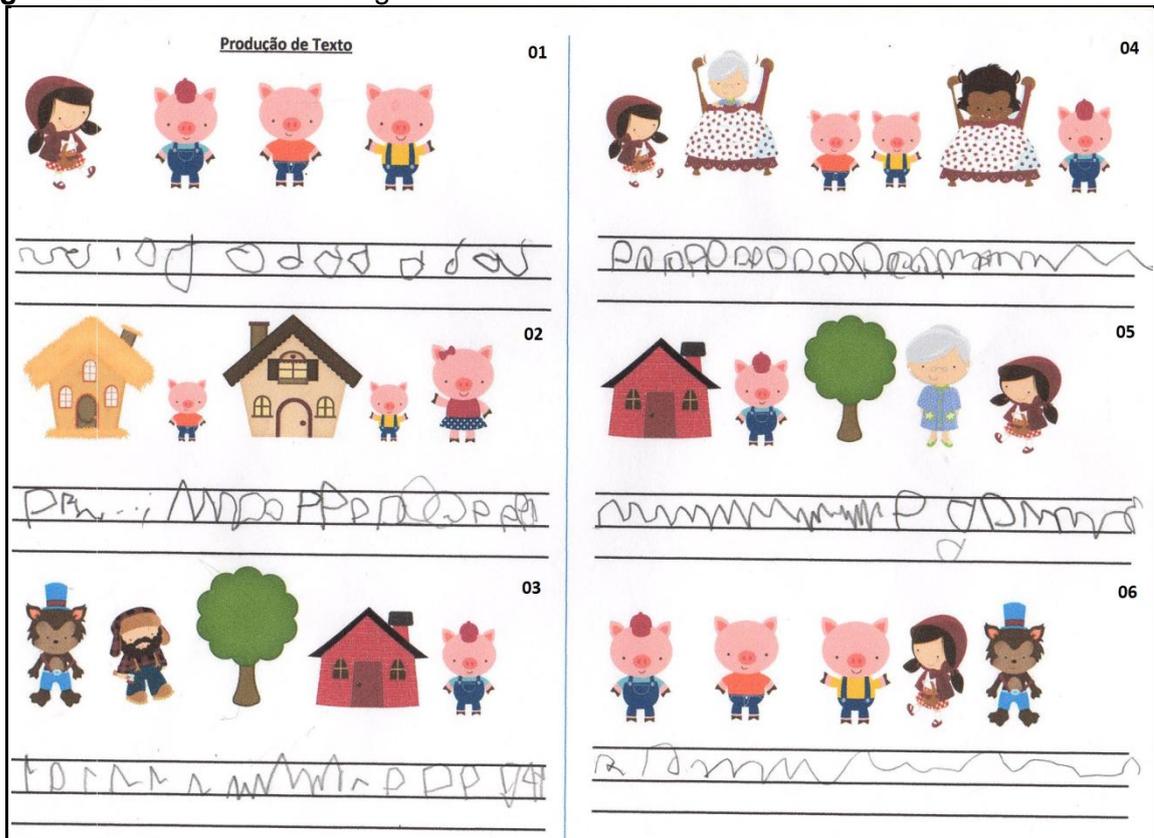
O texto reproduzido a seguir foi escrito e lido por M. no final de maio. Nesse tempo, as crianças da turma já haviam conhecido as diferentes formas gráficas das letras “A” e “E”.

No intuito de que as crianças revisassem as formas escritas dessas letras, antes da apresentação da letra “I”, a professora da turma solicitou que participássemos da aula levando atividades diversificadas que envolvessem as letras que as crianças já conheciam (“A” e “E”).

Ao receber a primeira atividade de escrita, observamos que M. começou a passar o dedo indicador direito sobre a folha, contornando o desenho das formas gráficas das letras. Depois disso, começou a escrevê-las imitando a forma impressa na atividade. Realizadas as atividades previstas no planejamento diário, a narrativa escolhida para ser lida foi o clássico infantil “Os três porquinhos”.

Diante disso, sabendo que as crianças já conheciam o conto “Chapeuzinho Vermelho” e que a próxima história a ser apresentada seria a dos porquinhos, propomos às crianças a atividade de produção textual formada pela mescla de imagens das duas narrativas. Notemos:

Figura 12 – Escrita de formas gráficas diversificadas



Texto 3 – Escrito em 28/05/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Observando a maneira como M. escreveu esse texto, embora não apareça nenhuma forma gráfica das letras já apresentadas, é possível perceber o registro de pequenos círculos imperfeitos, linhas onduladas e em ziguezague, além da escrita espelhada do numeral 1 (imagem 3).

O que nos chama atenção nessa produção é o cuidado de M. em escrever linearmente e dentro do limite de espaço disponibilizado entre as linhas dispostas abaixo de cada grupo de imagens. Tal cuidado remete-nos a Borges (1995) quando a autora, ao analisar a escrita inicial das crianças de sua pesquisa, diz que é possível ver um jogo de estruturas complexas em que “as letras aglutinam-se em blocos que se repetem, embora com variações” (BORGES, 1995, p. 138), organizando-se, conforme a autora (ibid.), como que em sintagmas com ares de frases.

Ao recordarmos dos textos das crianças participantes da pesquisa de Borges (1995) e ao observarmos a escrita de M., a questão que nos interroga é: como M., recém-inserida no campo da linguagem escrita, mantém certa linearidade em sua

produção gráfica igualmente às crianças da pesquisa de Borges, que já estavam na escrita há mais tempo?

E é por compreendermos que cada criança faz sua travessia pela linguagem escrita de maneira singular que reconhecemos nossa limitação em apresentar resposta a esse questionamento. No entanto, concordamos com Bosco (2005) que a interação com textos de natureza diversa é bastante importante para a criança, mesmo entre aquela que, como M., ainda não sabe ler e escrever, pois “a ‘captura’ da criança pela escrita depende da relação dela com a materialidade dos textos escritos” (BOSCO, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, podemos observar, pelo movimento de traços que deslizam entre pequenos círculos e linhas onduladas e em ziguezague até a escrita espelhada do numeral 1, que esses grafismos não se organizam de modo aleatório, mas em um movimento que, conforme Bosco (1995, p. 146), “obedece aos eixos paradigmático e sintagmático”, indicando que já na escrita nascente há um funcionamento da língua. Com isso, as formas gráficas iniciais ganham valor de letra para a criança e essa, por sua vez, atribui sentido aos seus traçados, sinalizando, como dito, que a criança possui um “saber-fazer” sobre/com a escrita.

Desse modo, compreendendo que um texto, independente de sua natureza ou extensão, pode, segundo Bosco (2005), remeter a outros que são colocados em cena quando a criança escreve ou lê e tendo em vista que as formas escritas figuram como textos, apresentamos a leitura feita por M. de sua produção:

M.: *Os porquinho e a mamãe deles estava aqui aí eles os porquinho e a Chapeuzinha Vermeia foi brincá cum os porquinho. Aí os porquinho foi felizes pá sempre e a Chapeuzinha foi correno para o hospital que consulta e deixa bem e felizes para sempre. Felizes e os porquinho foi procurá a Chapeuzinha Vermeia aí ficaram brincando de fazer exercício. Aí eles tava brincando para ficar brincando felizes para sempre e eles ficaram brincando.*

Diante dessa leitura, é possível notar, conforme Bosco (2005), a linguagem escrita como um funcionamento que se mostra para a criança num texto; pois, embora M. conhecesse o enredo das duas narrativas, a proposta de produção de texto em que as personagens das duas histórias aparecem juntas não lhe causou estranhamento, em razão de que a interação com textos e, principalmente, a

oportunidade de escrever e ler textos mesmo sem saber ainda ler e escrever, no sentido estrito desses termos, pode ter permitido a M. compreender que a escrita pode apresentar diferentes textos com variadas narrativas.

Nesse sentido, percebemos que, diferente da leitura do primeiro texto, M. não iniciou com a forma clássica “Era uma vez”, mas apresentando as protagonistas das duas narrativas em situação de brincadeira. Um ponto que nos chama atenção, nessa leitura, é quando M. diz que Chapeuzinho e os porquinhos “ficaram brincando de fazer exercício”, isso porque o termo “exercício” nos faz pensar se haveria alguma relação entre o cotidiano da sala de aula, em que as crianças realizam exercícios de fixação das formas gráficas de letras e números ou se tem relação com as imagens impressas na atividade, uma vez que nas sequências 1, 2, 4 e 6 é possível observar a representação de um porquinho com os braços erguidos, o que pode ter levado M. a compreender a imagem como a realização de alguma atividade física.

É interessante notar, também, que personagens bastante significativas em ambos os contos como a Vovó (em “Chapeuzinho Vermelho”) e o Lobo (personagem comum às duas histórias) não são citados na leitura empreendida por M., já a mãe dos porquinhos, que aparece apenas em uma das cenas iniciais do conto como o conhecemos, é mencionada pela menina logo na introdução de sua leitura. Diante disso, é possível que a menção a mãe dos porquinhos tenha, ainda, relação com a ausência da presença materna para a menina.

Outro ponto interessante na leitura de M. diz respeito à quarta imagem, em que a menina ao observar as figuras da Vovó e do Lobo, sobre camas, associa as ilustrações ao contexto de hospital, dizendo que “a Chapeuzinha foi correnno para o hospital que consulta e deixa bem”. No entanto, ao ler esse segmento, M. não cita os porquinhos, a vovó e o lobo também presentes na cena.

Acreditamos que a ênfase dada por M. à Chapeuzinho, nesse momento da leitura, pode ter decorrido do fato da menina estar tomada por situações da realidade, isso porque M. vinha enfrentando uma forte gripe na época da atividade, tendo ficado, em consequência disso, afastada da escola por mais de uma semana para tratamento medicamentoso. Diante disso, ao dizer em sua leitura que Chapeuzinho Vermelho foi correnno ao hospital, M. pode ter substituído metaforicamente os significantes da atividade por dados de realidade.

Ao observarmos essa substituição, na leitura de M., lembramos de que “a centelha criadora da metáfora não jorra da apresentação de [...] dois significantes igualmente atualizados. Ela jorra entre dois significantes dos quais um substituiu o outro tomando-lhe o lugar na cadeia significante” (LACAN, 1992 [1966], p. 237). No caso dessa leitura, é na cadeia significante da composição do enredo que M. pode ter recorrido a dados de realidade e substituído a experiência de ter passado por uma consulta médica pela situação descrita na cena impressa.

Cumpramos notar também que na leitura do texto a expressão “felizes para sempre” foi repetida diversas vezes por M., o que nos envia a Pommier (2008), quando diz que a repetição que aparece nos desenhos traduz a busca de uma aproximação do sujeito às privações de sua existência. Nesse caso, supomos que a repetição que ocorre na leitura de M. não diz respeito à tentativa de aproximação com as privações de sua existência, mas à sua satisfação em ser filha única e dispor da atenção de seu pai e de sua mãe. Dito de outra maneira, M. “repete porque os seus significantes encontram lugar nas posições que lhe foram abertas no discurso escrito do outro” (BORGES, 1995, p. 158), visto que todas as narrativas que ela conhece são finalizadas com essa frase.

Por outro lado, se levarmos em consideração a visão estrutural da mudança, proposta por Lemos (2002), podemos pensar que a repetição presente na produção de M. tem relação com a primeira posição, isto é, com a posição em que a criança está alienada à fala do outro e por isso fragmentos da fala do outro retornam na fala da criança. Para a autora, o que retorna na fala da criança “são significantes cujo significado não deixam de ser uma interrogação” (LEMOS, 2002, p. 58).

Assim, a repetição da frase “felizes para sempre”, na leitura de M., pode ter ligação com significantes de textos lidos em sala de aula, que entram na leitura feita pela criança, mas também pode estar relacionada ao desejo inconsciente da menina de continuar tendo o cuidado e a atenção dos pais exclusivamente para ela, o que pode simbolizar sua felicidade.

Diante do que essa cena de escrita e leitura apresenta é admissível pensar que “é por obedecer a uma ‘ordem discursiva’ que a escrita da criança faz efeito de unidade” (BOSCO, 2009, p. 90) e embora a escrita de M. apresente aspectos de frases, mas ainda não forme unidades da escrita constituída, percebemos que a leitura feita pela menina apoia-se em situações vivenciadas, isto é, apoia-se em cenas de seu cotidiano como as brincadeiras infantis, por exemplo, já que em sua

leitura o encontro entre os protagonistas dos dois Contos Clássicos é marcado por situações que envolvem a ideia de brincar, como visto em “a Chapeuzinha Vermeia foi brincá cum os porquinho”, “aí ficaram brincando”, “eles tava brincando”, “para ficar brincando”, “eles ficaram brincando”.

Nessa perspectiva, podemos compreender o deslocamento de dados de realidade para cenas de escrita e de leitura como algo recalcado que retorna, ou melhor, como rastros de situações vividas e recalçadas que retornam na leitura de M. a partir de sua produção escrita.

Isso posto, seguindo nossa tentativa de compreender as transformações que ocorrem na escrita inicial da criança em aquisição de linguagem escrita, passaremos à próxima cena.

CENA 4

Tendo sido apresentado à M. as diferentes formas gráficas das letras “A”, “E” e “I”, até o mês de junho, além do contato com textos e da oferta de atividades de produção, observamos que as letras raramente apareciam nas produções da menina quando se tratava de atividades que não enfatizavam o exercício de reprodução da forma escrita de letras ou que não representavam a escrita de textos. Com isso, supomos que a folha de papel em branco apresentava-se à menina como um espaço em que ela poderia registrar o que bem entendesse, quer dizer, o papel em branco era o lugar em que a menina poderia representar seu desejo de escrever e sua liberdade na escrita. Vejamos:

Figura 13 – Desenho e letras

Texto 4 – Escrito em 12/06/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Nessa produção, observamos duas representações do corpo humano, círculos de linhas múltiplas sobrepostas, a assinatura de M. e um conjunto de letras alfabéticas, o que nos encaminha a Borges (1995) quando afirma que para a criança “não há ruptura entre os seus atos de escrever e desenhar” (BORGES, 1995, p. 103). Nesse registro, podemos ver que o traçado de M. passa do desenho para a letra como se houvesse uma relação de intimidade entre as imagens desenhadas e as letras escritas.

Durante a realização da atividade, M. fez primeiro uma pequena representação do corpo humano, passando para os círculos de linhas múltiplas, depois fez um círculo médio, seguido de linhas e círculos de linhas que, juntos, representam o tronco e os membros inferiores de um corpo. Após isso, ela fala:

M.: *E dois braço pra ela pegá as coisa e a mão dela é muito grossa. Uns infeitos na roupa. O vestido dela vai ser todo infeitado. Cheio de bolinha (fala enquanto desenha). A Ana está toda bonita e ela vai ter toda cheia de bolinha.*

Vemos que M. não faz referência, em sua fala, ao desenho menor nem aos círculos de linhas múltiplas sobrepostas, mas apenas ao desenho maior, referido por

ela como “Ana”. Ao dizer que “o vestido dela vai ser todo infeitado” e que “Ana está toda bonita”, M. nos faz lembrar a afirmação de Borges (2010) acerca do gesto de escrever, ao que pensamos poder acrescentar também o gesto de desenhar. Isso porque, para a autora, o gesto de escrever, captura o sujeito que escreve “pela armadilha do olhar, estando em causa, não o sujeito da consciência reflexiva, mas o do desejo” (BORGES, 2010, p. 159).

Nesse sentido, podemos pensar que o desejo de M. e a possibilidade de se representar, nas imagens desenhadas, encontram realização nesse registro, visto que, de acordo com Freud (1907), uma experiência do presente desperta uma experiência anterior da qual se origina um desejo. Assim, a oportunidade de escrever ou desenhar livremente pode ter evocado cenas de situações vividas pela menina, pois se levarmos em conta a fala de M., quanto ao vestido desenhado “todo infeitado” e “cheio de bolinha” – o que torna a Ana “toda bonita”, é possível compreender que experiências anteriores, de algum episódio vivido por M. fora do espaço escolar, retornam no desenho da menina como algo do desejo. O que faz a necessidade da criança de representar, por meio de desenhos, ser entendida, de acordo com Pommier (2011), como consequência do recalque, isto é, como traços inconscientes que irrompem nos registros escritos da criança.

Retomando o que Pommier (2011) diz a respeito de o desenho ser o suporte de histórias que a criança conta de si mesma, até o momento em que aparece a necessidade de escrever, é possível perceber indícios dessa necessidade nessa produção. Isso em razão de que, após concluir o desenho das figuras, M. pediu à pesquisadora que escrevesse seu nome em forma de pontilhados para que ela o cobrisse. Diante dessa solicitação, entendemos, com base em Pommier, que “o desenho e a letra não são duas ordens de grafia separadas, mas a segunda se desarticula da primeira” (POMMIER, *ibid.*, p. 18), como nessa atividade em que M. depois de cobrir as letras de seu nome diz:

M.: *Agora o nome de painho, só fazer assim, pega, dobra, um tracinho.*

No momento em que explica como se escreve, M. começa a fazer a letra “E” maiúscula, seguida de duas letras “A” grafadas horizontalmente. Depois diz:

M.: *Não num é assim não, é assim* (escreve mais uma letra “A”, em posição horizontal).

Na escrita dessas letras, duas ocorrências nos chamam atenção. A primeira diz respeito ao pedido de M. para que fizéssemos seu nome pontilhado a fim de que o contornasse e a segunda tem a ver com grafia horizontal da letra “A” com valor de “E”.

No primeiro caso, a solicitação de M. para que registrássemos seu nome no papel a fim de que pudesse escrevê-lo chama nossa atenção pelo fato de que o pedido da menina pode indicar tanto sua compreensão de que ainda não alcança a escrita quanto o entendimento de que o nome próprio escrito em suas atividades denota sua inscrição na escrita. Desse modo, o contorno que M. faz sobre a escrita pontilhada de seu nome, com valor de assinatura, indica seu reconhecimento como sujeito no campo da escrita, visto que o traçado das letras do nome sobre o papel, de acordo com Bosco (2009), resulta na realização de uma marca da qual o sujeito está investido e “permite a abertura de um lugar particular para a criança como sujeito no campo da escrita: o daquele que escreve” (BOSCO, 2009, p. 57).

No que se refere ao aparecimento da grafia da letra “A”, nessa produção, diferente do previsto pela escrita alfabética e com valor de outra letra, podemos pensar que, em decorrência da captura da criança pela escrita, esse episódio esteja relacionado ao equívoco da língua; pois, uma vez capturada por seu funcionamento, a criança está suscetível ao imprevisível, seja na fala ou na escrita, em razão de que a língua “não cessa de ser desestratificada” (MILNER, 2012, p. 27) pelo real do equívoco.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o equívoco de M. ao grafar a letra pode ser entendido, com fundamento em Milner, como “a partição entre o correto e o incorreto que está no coração das gramáticas” (MILNER, *ibid.*, p. 27), ou melhor, que está na convenção gráfica das letras, visto que a linguagem da criança, de acordo com Lemos (2007), é heterogênea e imprevisível e o que irrompe na fala ou na escrita inicial não é acidental, mas resulta, conforme a autora (2002), das mudanças de posição da criança na linguagem. O que nos faz compreender que o que aparece como diferente na escrita da criança representa a possibilidade da escrita tocar o que é impossível de ser representado na língua, isto é, o real.

Em vista disso, podemos depreender que as formas grafadas por M. têm relação com “efeito de cortes promovidos pelo desejo” (BORGES, 2006, p. 158), em razão de que o desenhar das letras assemelha-se, conforme Borges (2011), ao

momento mais alucinatório do sonho, quando o desejo se realiza. Assim, num movimento que desliza da grafia da letra “E” para o registro da letra “A” horizontalizada, algo inconsciente pode ter retornado nesses traçados. Dito de outra maneira, ao escrever uma sequência formada pela letra “A” e perceber que não havia grafado como deveria, quando diz “não é assim não, é assim” e, apesar disso, escrever novamente um traçado cuja posição tem semelhança com a forma maiúscula da letra “E”, há algo latente que insiste nessa grafia.

Diante disso, com base na explicação de Freud (1996 [1901]) sobre um lapso de escrita cometido por ele poder ser esclarecido como a expressão de um desejo, cabe supor que o desejo de M., nesse lapso, esteja relacionado ao desejo de escrever, uma vez que esse desejo, conforme Pommier (2008), responde a uma compulsão, inicialmente, a desenhar, depois a representar e, posteriormente, em função da representação gráfica, uma compulsão a escrever, mas também pode estar associado ao desejo da menina de representar o nome de sua mãe na escrita, isto é, pode estar associado ao retorno da figura materna.

Assim, diante do desejo de mostrar que sabia escrever a letra do nome do pai (Edenildo), já que antes de escrever a letra “E” a menina anunciou que escreveria “o nome de painho”, o traçado dessa letra pode ter sido metonimicamente deslocado para a forma gráfica de outra letra também conhecida por M., isto é, para a letra “A” – inicial do nome de sua mãe (Amanda) e também do nome que a menina atribui ao desenho (Ana).

Nesse sentido, acreditamos que o desejo inconsciente de M. pode estar relacionado ao desejo de escrever o nome da mãe ou o seu próprio, devido à associação aos desenhos de imagem do corpo presentes nessa produção, visto que ao desenhar duas representações do corpo feminino, M. pode ter associado um a sua mãe (imagem menor) e o outro a ela mesma (imagem maior). Tal suposição decorre, principalmente, do fato de M. dizer que o vestido será enfeitado com bolinhas, o que nos faz pensar que essa imagem “está ligada ao sujeito e à sua história” (DOLTO, 2012 [1984], p. 14), quer dizer, está ligada a M. e sua história.

Considerando a compreensão de Pommier (2002) quanto ao fato de que tudo pode ser representando de uma maneira ou de outra, exceto o nome próprio, o que faz com que seja o nome próprio a primeira coisa que a criança tenta escrever, a questão que nos interroga é: por que letras ou traços, que lembram as letras do nome de M., não aparecem espontaneamente nessa escrita?

Acreditamos que, as letras iniciais do nome de M. não aparecem ainda de modo natural, nesse momento de sua travessia pela linguagem escrita, devido à falta de encorajamento por parte do outro nas atividades de escrita. Isso porque, pelo que acompanhamos em sala de aula, as atividades eram distribuídas entre as crianças pela professora e ela mesma se encarregava de anotar o nome das crianças nas folhas e embora os escritos da professora pudessem funcionar como um espelho para as crianças e ela lhes dissesse que estava escrevendo seus nomes na tarefa, as crianças não eram incentivadas a escrever.

Supomos que outra razão para a ausência de letras do nome de M. pode estar relacionada ao fato de as letras que compõem seu nome ainda não lhes terem sido apresentadas ou também devido a algum tipo de dificuldade, por parte da menina, no traçado das letras. Nesse caso, os nomes de seu pai e de sua mãe, por serem iniciados pelas letras que M. já conhecia (“A” e “E”), eram os mais prováveis de emergir nas produções da menina.

Por outro lado, não podemos desconsiderar a solicitação de M. para que registrássemos seu nome e, assim, ela pudesse escrevê-lo seguindo o curso do pontilhado, gesto que pode ser entendido, com apoio em Bosco (2009), como o que permite a ancoragem da escrita infantil em um texto e, conseqüentemente, o engajamento da criança em sua travessia pela aquisição da linguagem escrita. Isso porque, consoante a autora (ibid.), a escrita do nome vai possibilitar a criação de uma materialidade significativa que vai permitir novas aquisições.

No entanto, cumpre realçar que para que novas aquisições ocorram e a escrita propriamente dita apareça nas produções da criança é necessário, segundo Pommier (2011), que o valor icônico se perca, ou melhor, é necessário que o desenho seja recalcado para que a letra ganhe a possibilidade de significar, o que é possível desde que a criança esteja imersa em textos e em atividades que permitam aos rabiscos se transformarem em traçados e depois em letras.

Diante disso, passemos agora para a análise da última cena deste tópico.

CENA 5

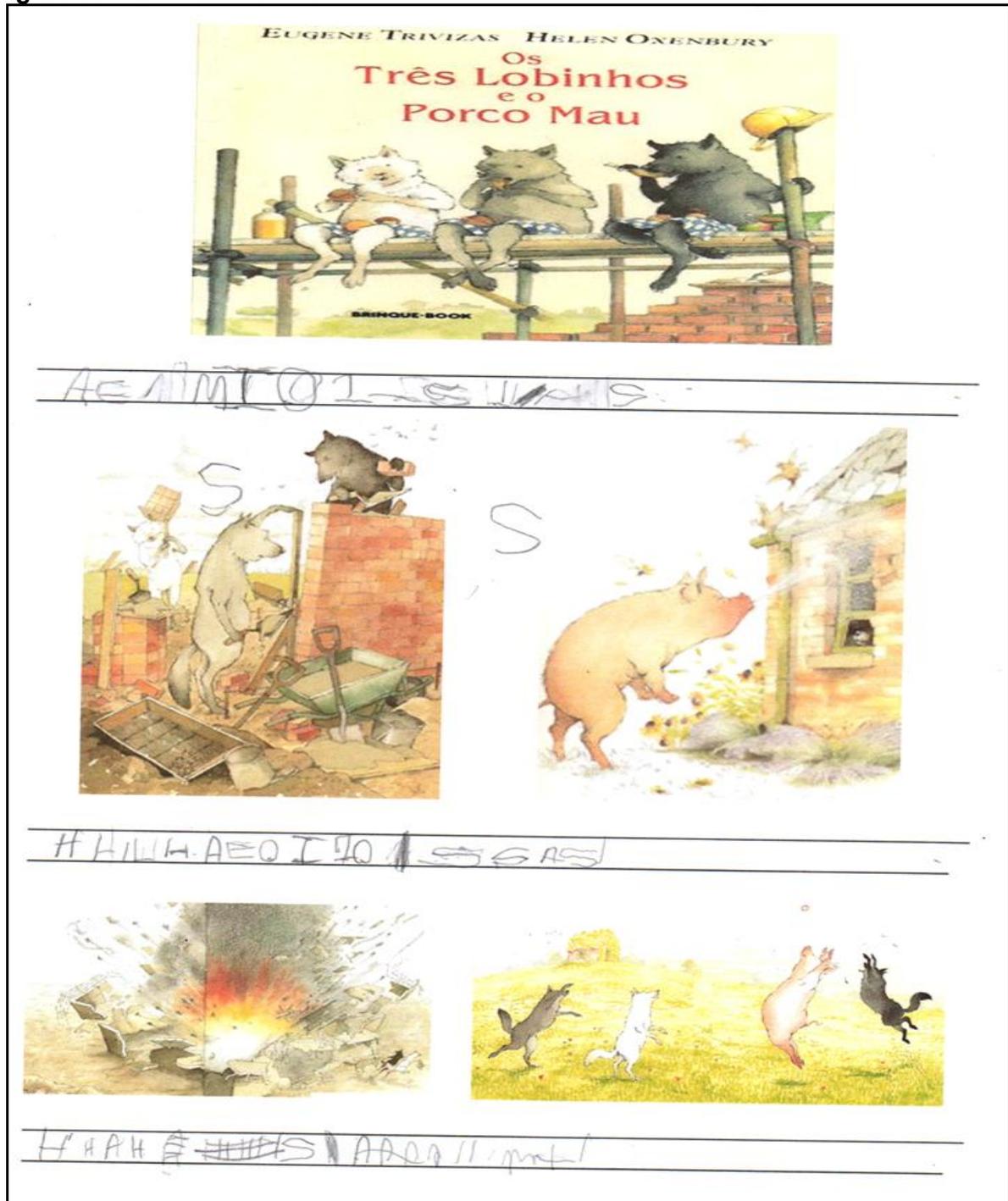
Após cumprirmos as atividades de acompanhamento previstas para os primeiros quatro meses da pesquisa de campo, passado o período do recesso escolar em julho e mais os meses de agosto e setembro, retornamos à escola para

darmos sequência ao trabalho de coleta, pois diante do que havíamos observado no primeiro momento de nossa inserção na sala de M. algumas questões ainda precisavam de respostas.

Assim, acreditando que poderíamos encontrar algo novo, iniciamos esse segundo momento da pesquisa, na turma de M., com a leitura do livro “Os três lobinhos e o porco mau”³², narrativa que tem como base o enredo do conto clássico “Os três porquinhos”, mas que se diferencia pela inversão dos papéis atribuídos às personagens e também pelos elementos da atualidade que aparecem na história. No entanto, apesar dessas dessemelhanças, as crianças da turma não estranharam os deslocamentos e substituições contidos na narrativa apresentada. Diante disso, após a leitura da história, entregamos a cada criança uma atividade impressa contendo algumas ilustrações do livro para que elas escrevessem. Vejamos a produção de M.:

³² TRIVIZAS, E. **Os três lobinhos e o porco mau**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1996.

Figura 14 – Escrita com letras



Texto 5 – Escrito em 16/10/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Nessa cena, é possível notar a transformação ocorrida na escrita de M. e embora ainda apareçam traçados indiferenciados em sua produção, a menina já escreve algumas letras da língua escrita constituída, o que indica, conforme Borges (1995), “que o objeto-escrita já saiu de uma evanescência imaginária para uma

organização possível da escrita” (BORGES, 1995, p. 96), mesmo que ainda não esteja de acordo com o previsível.

Ao receber a atividade e depois de observar todas as imagens, M. escreve a letra “A” e em seguida diz:

M.: *Ó num tem esse traço? Joga pra cá, depois pra cá, pra cá, aí depois pra cá* (fala enquanto escreve a letra “E”).

P.: *O que você escreveu aí?*

M.: *Edenildo José/ ó tu qué vê ó a minha?*

P.: *Aham.*

M.: *Ó num tem esse tracinho aqui? Ó você puxa, bota pra baixo aí sobe pra cima e ó* (fala enquanto escreve a consoante “M”). *Essa eu erreí, eu erreí o meu* (apaga e escreve novamente). *Errei também* (apaga mais uma vez a letra escrita). *Pronto! Ficou bom esse pau. Vô fazê ôta dessa merma* (escreve mais uma consoante “M”). *Agora eu faço que letra?*

P.: *As letras da história. Vamo vê a história?*

M.: *Aquelas ôta? Aquela bolinha* (faz movimentos circulares com o lápis no ar). *Aquele tracinho ó tan pra trás* (faz movimento como se estivesse escrevendo um traço e escreve na folha as letras “O” e “I”).

P.: *Sim.*

M.: *Ó tan pra cá, tan pra cá e tan pra cá* (fala enquanto faz o gesto da escrita do traço).

P.: *Pode fazer.*

M.: *Essa?* (mostra a letra “I” escrita)

P.: *Aham.*

M.: *Num tem aquela bem gordona?*

P.: *Sim. Como é?*

M.: *Assim ó* (escreve duas letras “S” próximo às ilustrações e mais duas nas linhas).

E assim, no primeiro segmento escrito, aparece a seguinte sequência de letras: “A”, “E”, “M” (traçado apagado), “M”, “I”, “O”, “I”, “I”, “S”, “I”, “A” (traçado apagado) e “S”. O que nos chama atenção nessa sequência de letras é que M., apesar de já conhecer a grafia de outras letras do alfabeto, inicia sua produção escrevendo as letras “A” e “E”, que frequentemente apareciam registradas nas

atividades propostas na primeira etapa de nosso acompanhamento, o que mais uma vez nos faz pensar a respeito da relação que há entre a menina e seus pais, isto é, o desejo da menina de representar a presença de sua mãe e de seu pai por meio de desenhos ou da letra inicial do nome de cada um deles.

No entanto, diferente dos primeiros registros, quando M. escrevia as letras em silêncio, ela agora escreve explicando o movimento feito para registrar cada letra, como no caso da letra “E”, que a partir do traço de uma linha vertical, ela “joga pra cá, depois pra cá, pra cá, aí depois pra cá” para fazer as três linhas horizontais que dão forma à letra, o que nos lembra de Pommier (2011, p. 18) quando diz que “os primeiros grafismos de letras são representados como objetos, da mesma maneira que todos aqueles que podem ser desenhados”.

Ao perguntarmos o que havia escrito, M. fala o nome do pai (Edenildo José) e virando-se rapidamente pergunta se queremos ver a (letra) dela. Ao receber resposta afirmativa, M. novamente começa sua explicação de como a letra é escrita e enquanto anuncia o percurso que o lápis deve fazer sobre o papel, ela escreve a letra “M”, o que confirma que as letras do nome fornecem à criança elementos de uma relação com a escrita que, de acordo com Bosco (2005), não passa pela fonetização, mas pela relação de representação, como vemos.

Observando que o traçado não havia ficado de acordo com sua expectativa, a menina atenta para o que considera “erro” – “eu errei o meu”, apaga a letra e escreve novamente. Achando, depois, que o traçado não havia ficado bom, ela escreve outra letra “M”, dessa vez sem indicar o percurso do traço. Nesse momento da cena, quando diz que “errou” a letra, embora a letra escrita estivesse grafada corretamente e o traço tenha apenas ultrapassado o limite das linhas impressas, podemos pensar a respeito da visão estrutural da mudança de posição de que trata Lemos (2000, 2002). Isso porque, quando M. escreve a letra, vê nela um “erro” e refaz o traço, testemunhamos um episódio cujo polo dominante não é o do outro, nem o da língua, mas o do próprio sujeito, isto é, trata-se da posição em que o polo dominante é o sujeito, visto que a dominância dessa posição ocorre quando, descolada do outro, “a criança é capaz tanto de reconhecer quanto de corrigir erros” (LEMOS, 2006, p. 30).

Convém realçar que essas posições estruturais não devem ser entendidas como estágios de desenvolvimento, mas como “mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante” (LEMOS, 2002, p. 56), no caso da escrita

poderíamos dizer, seguindo Burgarelli (2003), mudanças que qualificam “a passagem da criança de não-escrevente a escrevente” (BURGARELLI, 2003, p. 25) e que apontam para sua travessia pela linguagem escrita.

Após isso, M. pergunta quais letras deve escrever e sem associar o nome da letra à forma gráfica, a menina continua explicando os movimentos de cada letra enquanto as escreve. Um dos momentos surpreendentes nessa cena foi quando M. fez a pergunta: “num tem aquela bem gordona?” e sem sabermos de que letra se tratava, a menina faz surgir em sua produção duas letras “S”. Nossa surpresa em relação ao aparecimento dessa letra se dá em razão do “S” ser uma das últimas letras do alfabeto a ser apresentada às crianças em aquisição da linguagem escrita e, no entanto, M. já conseguia escrevê-la.

Para Pommier (2011), a escrita propriamente dita começa quando a letra não representa mais nada, ou seja, ela ganha a possibilidade de significar, conforme o autor, quando perde sua virtude icônica. No caso de M., é possível perceber que as letras ainda não perderam seu valor icônico, pois para a menina as letras representam objetos e possuem atributos humanos, por exemplo, quando ela se refere à letra “E” como sendo a do seu pai e à letra “S” como “aquela bem gordona”, o que pode ser decifrado como uma espécie de estratégia para lembrar a forma gráfica das letras e seus usos.

No entanto, convém realçar que embora M. já escreva com letras do alfabeto e não mais com traçados e rabiscos, as letras escritas quando dispostas linearmente têm valor de texto para a menina, ou seja, as letras escritas significam e podem ser lidas como textos. O que nos faz pensar que apesar da escrita de M. ainda não se apresentar em conformidade com o previsto pela escrita constituída, sua travessia pela linguagem escrita aponta para isso.

Borges (1995) diz, em sua Tese de Doutorado, que à medida que nos tornamos mais sensíveis à escrita inicial podemos ver um jogo de estruturas complexas, cuja organização das letras implica certa ordem, não a ordem que regula a escrita constituída, mas “a presidida pelas leis do significante” (BORGES, 1995, p. 138), como vemos no segundo e no terceiro grupo de letras escritas por M., em que aparecem as letras “H”, “H”, “I”, “U”, “H”, “A”, “E”, “O”, “I”, “I”, “O” “S”, “S”, “A” e “S”, no segundo, e “H”, “A”, “A”, “H”, “S” mais alguns traços incompreensíveis, no terceiro grupo.

Durante a escrita do segundo bloco de letras, M.: diz:

M.: *Ó bota assim aí depois assim aí depois assim aí depois assim, pronto!* (Escreve duas letras “H”, seguidas de um traço, uma letra “U” e outro “H”). *Meu nome também tem “A”* (M. escreve a letra “A” e em seguida escreve as letras “E”, “O”, “I”, “I” e “O”). *Essa letra, essa, essa e essa aí depois um pontinho* (fala enquanto escreve as quatro últimas letras da sequência).

Em seguida, ela passa a escrever nas linhas colocadas abaixo do terceiro grupo de imagens e enquanto escreve diz:

M.: *Aí faz assim e assim. Ó tia eu já tô aprendendo a letra. Ó duvida eu fazê essa daqui ó?* (aponta para a consoante “S”) *Assim ó, vá pega aqui, ó pega aqui, ó pega aqui, aí depois tan* (escreve a letra “S”).

P.: *Agora lê o que você escreveu!*

M.: *O porco assoprou e depois feliz para sempre.*

Quando M. escreve as duas letras “H” no segundo bloco e depois diz que em seu nome também tem “A”, entendemos que pode haver nessa afirmação algo relativo à identificação da menina entre uma das letras que compõe seu nome e a letra inicial do nome de sua mãe. No entanto, quando desloca o traço da letra “H” e associa a grafia dessa letra à da letra “A”, entendemos que nesse jogo metaforonímico, em que “num lampejo, um elemento metafórico passa a ser metonímico” (BORGES, 1998, p. 33), há algo relativo ao equívoco, ou seja, é possível que pela semelhança que há entre a grafia das letras “H” e “A”, quando escritas na forma maiúscula, a grafia de uma letra pode ter deslizado para a grafia de outra. Nessa perspectiva, supomos que o traçado do “H” pode ter evocado a lembrança da escrita da letra “A”, quer dizer, a letra “A” presente no nome de M., por ressoar latente nas duas primeiras letras escritas no segundo bloco, faz com que letras do nome apareçam na escrita dessa criança.

Diante disso, concordamos com Bosco (2009) quando a autora diz que a emergência das letras do nome permite a ancoragem da escrita infantil em um texto, que resulta da interpretação da criança sobre a escrita, isto é, sobre os modelos de escrita com os quais ela tem contato, uma vez que as letras são apresentadas por M., nessa produção, seguindo “um movimento de ordem gráfico-textual” (BORGES, 2006, p. 158), que aponta para a língua em funcionamento.

Na escrita do terceiro bloco de letras, M. chama atenção para o fato de que está “aprendendo a letra”, afirmação que reflete o retorno da fala do outro (professora/pai/mãe) na fala da criança, uma vez que é grande a expectativa do adulto acerca da escrita da criança, especialmente, quando se trata do nome, visto que aos olhos dos pais e da escola, a escrita do nome pela criança representa, conforme Bosco (2005), o primeiro triunfo da criança nas letras. Diante disso, é comum que durante a realização de atividades de escrita a criança seja encorajada pelo outro e quando M. fala que está aprendendo a escrever, reportamo-nos a Lemos (1998), que diz que a fala do adulto retorna na fala da criança “como um fragmento em que está de alguma forma inscrita a relação instaurada pelo adulto na situação discursiva em que a criança foi interpretada” (LEMOS, 1998, p. 15). Nesse caso, a criança é interpretada como quem sabe escrever e, conseqüentemente, como quem está inserida no movimento linguístico-discursivo da escrita.

O que nos chama atenção, nessa cena, é o prazer do movimento para produzir as letras, uma vez que a menina descreve animadamente o percurso do lápis sobre o papel. No entanto, ao ser solicitada a ler o que havia escrito, M. limitou-se a falar o que apresentava a imagem três, quando o porco assopra a casa de tijolos e a imagem cinco, que ilustra a harmonia entre as personagens da narrativa, cenas que podem ter chamado sua atenção pela mudança de comportamento das personagens. No entanto, destacamos que durante toda a escrita das letras M. esteve narrando o trajeto dos traços registrados, o que pode tê-la levado a não se estender na leitura de sua produção.

Ao falar enquanto escreve, M. nos remete à afirmação de Pommier (2008) de que a fala recalca o gozo das representações de coisas, enquanto a escrita, por sua vez, busca recuperar o gozo perdido, ou seja, “a escrita busca recuperar por um meio visual o que terá sido perdido pelo viés da pulsão vocal” (POMMIER, 2008, p. 19). Nesse sentido, é possível que aquilo que é recuperado pela escrita tenha sido novamente recalçado pela fala, pois se a fala, como afirma Pommier (2008), recalca o gozo e a escrita busca recuperar o gozo, é provável que escrevemos motivados pela possibilidade de reaver o gozo perdido, o que faz da escrita ou do desejo de escrever algo que vem da ordem do inconsciente. Por outro lado, cumpre dizer que para que a criança escreva é preciso o outro que, como representante do funcionamento da língua, vai introduzi-la, conforme Elia (2010), na ordem simbólica de representações.

Assim, diante do que apresentamos neste tópico, podemos depreender que na passagem do desenho à letra é impossível precisar o momento em que a criança passará a escrever segundo o esperado pela língua normatizada, pois as transformações que ocorrem na escrita nascente em direção à escrita constituída são singulares a cada criança. Nesse sentido, é importante realçar que para que a criança chegue até a escrita com letras alfabéticas é necessário um trabalho pedagógico que proporcione o contato com textos de natureza diversa; pois, como vimos no caso de M., a materialidade dos textos é fundamental para a transformação da escrita da criança.

Desse modo, seguindo a compreensão de Pommier (2011) de que a escrita alfabética tem sua origem a partir da operação de recalçamento, não o recalçamento originário e sim mais um, as cenas de escrita protagonizadas por M., e apresentadas neste tópico, mostram que as letras surgem na escrita da menina como efeito do apagamento da representação figurativa, visto que ela inicia escrevendo círculos de linhas, depois linhas horizontais em ziguezague, passando por pequenos círculos imperfeitos, desenho de representação do corpo até chegar à escrita de letras. Entretanto, convém ressaltar que a escrita com letras requer não apenas o apagamento da representação icônica, mas também a relação dessa grafia com o referente, pois a separação do elo entre a letra e o referente, de acordo com Le Gaufey (2018), é imprescindível para o surgimento do significante.

Com isso, o conjunto de atividades de escrita produzido por M. ajuda a ratificar a tese de Pommier de que a escrita alfabética acontece quando a figura é recalçada, ou seja, é preciso que o valor icônico seja recalçado para se chegar até a grafia de letras, dado que as técnicas de escrita se articulam, conforme Pommier (ibid.), aos processos de recalçamento e de retorno do recalçado.

Nessa perspectiva, se os desenhos e os traçados indiferenciados derivam da ausência de um objeto que falta, ou seja, do objeto recalçado e se o que escrevemos é a representação do que foi recalçado, entendemos que a passagem do desenho à letra implica o recalque e, conseqüentemente, o retorno do recalçado. Assim, todo e qualquer grafismo registrado traz, segundo Pommier (2002), a marca do retorno do recalçado e, além disso, evidencia a inserção do sujeito na ordem simbólica.

Sendo assim, um olhar mais atento e sensível ao que a criança escreve, no início de sua travessia pela linguagem escrita e sua aquisição, pode indicar que não

é qualquer coisa que a criança escreve, mas sim algo que é da ordem do inconsciente. Isso porque, como vimos nas produções de M., todas as cenas apresentam relação com dados de realidade, o que nos leva a concordar com Pommier (op. cit.) que a necessidade da criança representar, assim como o desejo de escrever, é consequência do recalque, visto que uma experiência do presente, segundo Freud (1969 [1907]), desperta a lembrança de uma experiência anterior, cujo desejo encontra realização na obra criativa, ou seja, na escrita.

Em outras palavras, a escrita permite o registro do que pode ser lido como manifestação do desejo do sujeito do inconsciente. Por isso, a evolução das representações feitas pela criança segue “o mesmo trajeto de seus sonhos, cuja lembrança desaparece sempre mais ou menos no recalque” (POMMIER, 2011, p. 20). Desse modo, se os primeiros desenhos tiverem o mesmo valor que os sonhos, eles estarão presos, conforme Pommier (2011), a um recalque cujo resto será escrito. Diante disso, compreendemos que traços, desenhos e letras alfabéticas são postos em função do significante na escrita inicial infantil.

Convém dizer ainda que nos textos de M. as unidades escritas obedecem aos processos metafóricos e metonímicos da língua desde sua primeira produção, o que nos leva a compreender que a materialidade dos textos a que a criança tem acesso é essencial para a transformação da escrita nascente, pois são esses textos que, como espelho, orientarão a travessia da criança pela linguagem escrita, revelando a importância da presença do outro nessa travessia.

Posto isso, passemos ao próximo tópico de análise e discussão.

4.2 Efeitos do outro/Outro na escrita inicial da criança

Considerando que a proposta por nós assumida é a de que “a imersão em textos promove ou é determinante do processo de aquisição da escrita” (BORGES, 2006, p. 149) e reconhecendo que, para o interacionismo em aquisição de linguagem, a relação da criança com a fala e a escrita implica a presença do outro que, como lugar primordial à inserção da criança no funcionamento da língua, vai ajudá-la na aquisição da linguagem, uma das questões que nos é colocada diante da escrita nascente é com relação a como o outro (alteridade) e o Outro (alteridade radical) influenciam a produção escrita da criança e a leitura que ela faz dessa produção.

Nesse sentido, compreendendo que o acesso da criança à escrita implica, conforme Borges (1995), a representação, isto é, implica que a criança circule pelas representações do Outro, no dizer da autora, “pelas representações sobre a língua escrita que antecedem à sua na ordem discursiva em que está inserida” (BORGES, 1995, p. 101) e, principalmente, que a criança escreva, já que escrever é um “ato de produção significativa e como tal é corte que instaura a diferença como diferença” (FERREIRA, 2007, p. 55), pretendemos, neste tópico, colocar em relevo o que do outro e do Outro afeta a escrita e a leitura de nossos sujeitos.

Importa lembrar que, de acordo com Lacan, “o outro com *a* minúsculo, é o outro imaginário, a alteridade em espelho”³³ (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 286), já o Outro “é aquele ao qual nós nos dirigimos para além desse semelhante, aquele que somos forçados a admitir para além da relação da miragem [...], do qual sempre nos endereçamos” (ibid., p. 286-287).

Feita essa observação e ciente de que a criança precisa do outro para orientá-la no percurso de travessia, as cenas que apresentaremos, neste item, foram motivadas por situações de escrita em que buscamos priorizar a materialidade dos textos por meio de atividades impressas, manuseio de livros paradidáticos e histórias em quadrinhos, já que a concretude dos textos é de grande importância para as mudanças que ocorrem na escrita inicial. Isso porque, de acordo com Bosco (2009), os escritos do outro funcionam como um espelho, em que a escrita da criança vai refletir e refratar, remetendo a uma leitura que se apresenta como efeito da relação entre significantes.

Desse modo, esta parte é dedicada à apresentação de três cenas de escrita e leitura, em que participaram as três crianças de nossa pesquisa, sendo a primeira cena composta por um texto escrito e lido por M.; a segunda, por um texto escrito e lido por B.; e a terceira, por um texto escrito e lido por A. Salientamos que na época de nossa observação, essas crianças ainda não escreviam de acordo com o previsto pela escrita constituída, embora B. e A. já escrevessem com letras alfabéticas e soubessem escrever seus nomes.

Passemos, então, às cenas:

³³ O outro com “a” minúsculo refere-se à *autre*, termo francês empregado por Lacan para se referir ao pequeno outro, do registro imaginário, oriundo do Estádio do Espelho.

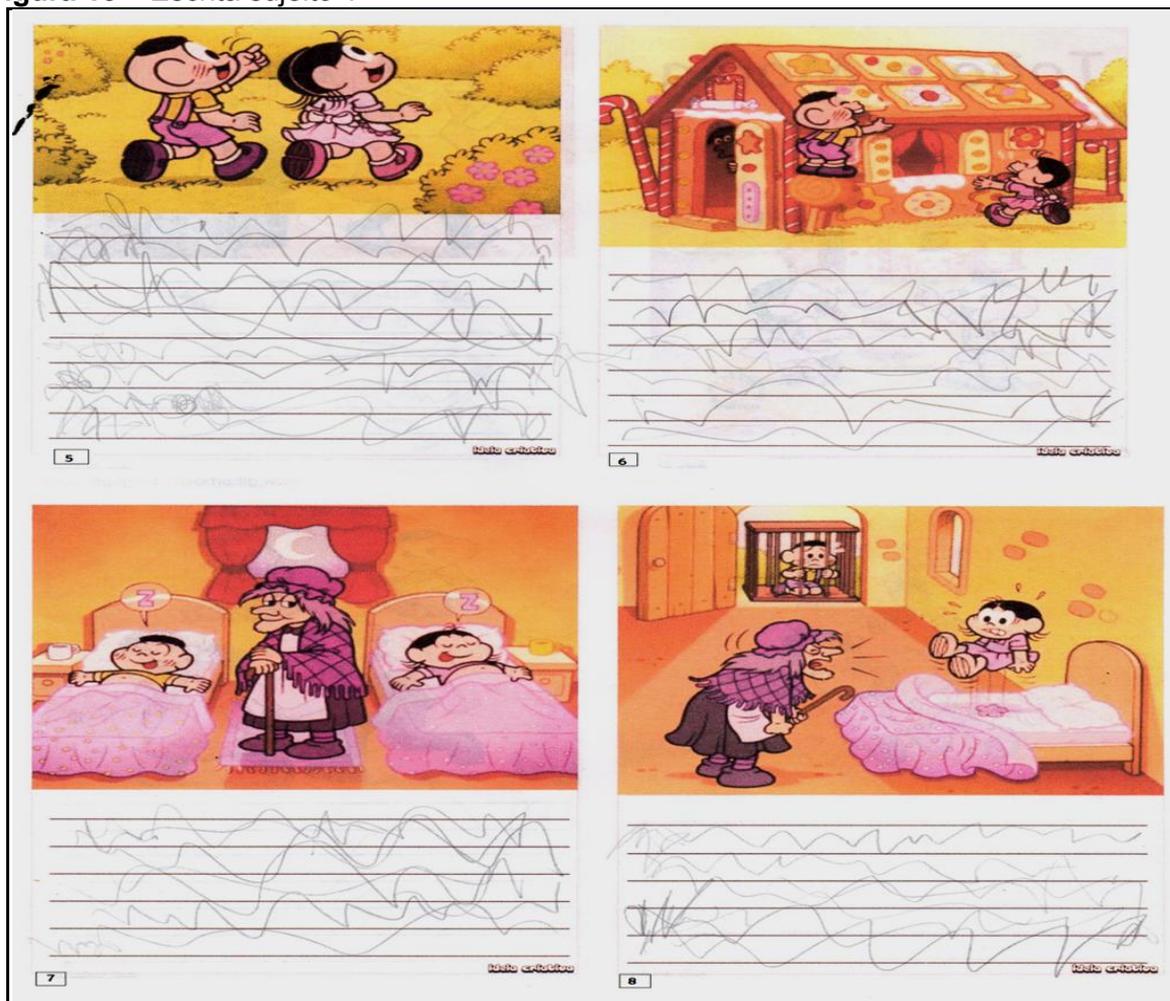
CENA 1

A cena de escrita e leitura, a seguir, protagonizada por M. ocorreu no início de abril. Nesse período, a professora já havia apresentado à turma as diferentes formas gráficas da letra “A”. Diante disso, as atividades propostas em sala de aula consistiam em exercícios que contemplavam a escrita dessa letra. No entanto, M. ainda escrevia com traços e só alguns dias depois é que essa letra apareceu espontaneamente em sua escrita, como é possível ver na figura 12, apresentada no item 4.1 deste trabalho.

No caso da cena que apresentaremos, o registro feito pela menina consiste em várias sequências de linhas, em ziguezague e sobrepostas, agrupadas abaixo de cada ilustração como se numa ordem sintagmática e com valor de texto, o que confirma a indicação de Bosco (2005) a respeito do contato com textos escritos possibilitar o aparecimento de aspectos gráfico-textuais nas produções da criança, que está iniciando sua travessia pela linguagem escrita, como já colocado.

Cumprido dizer que a escrita do texto ocorreu logo após a leitura do conto “João e Maria” e também da apresentação de teatro de fantoches com o mesmo enredo. Além disso, acreditando que o envolvimento das crianças com a narrativa facilitaria a escrita do texto, dividimos a turma em grupos e oferecemos os fantoches para que encenassem o conto. Depois disso, entregamos a atividade de produção de texto. É importante ressaltar que devido à semelhança entre os traços registrados por M. na atividade, optamos por apresentar apenas o recorte de quatro imagens do conjunto ofertado, sendo as ilustrações cinco, seis, sete e oito. Observemos:

Figura 15 – Escrita sujeito 1



Texto 6 – Escrito em 02/04/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Segurando o lápis com a mão direita enquanto o antebraço esquerdo era mantido sobre a folha, M. começou a escrever traços ondulados da esquerda para a direita e, enquanto escrevia, falava:

M.: *a, bê, ó, a, a, bê, i, a. Ponto! Essa aqui de cima eu já fiz.*

P.: *Uhum. Vamo vê as outras?*

Antes de dar sequência à escrita, a menina inclina-se sobre a folha e olhando seus traçados começa a narrar:

M.: *Ela uma vez eles pegalo o lanche aí eles pegalu. Óia a lêta que meu pai me ensinou* (aponta para o emaranhado de traços grafados na penúltima linha da primeira ilustração).

P.: *Que linda! Que letra é?*

M.: *A (letra) do meu pai. Ó o tanto que eu já fiz!*

P.: *Muito bem! Essa história é enorme, né?*

M.: *É. E tia fez ela pra mim.*

P.: *Foi.*

M.: *Ó o tanto que eu escolvi aqui.*

P.: *Aham.*

M.: *Ontem já eu só tinha assim (mostra a mão esquerda com dois dedos erguidos), eu num estudava não (balança a cabeça negativamente).*

P.: *E tu tem quantos anos agora?*

M.: *Ainda (mostra novamente a mão esquerda, agora, com três dedos levantados) e eu vou estudar ainda. Por que tem esse tanto de fôia? (refere-se às páginas da atividade).*

P.: *É porque a história é muito grande.*

M.: *Deixa só esse daqui porque eu já tô cum sono.*

P.: *E tá? Então vamo lê a história que você escreveu!*

Diante dessa cena, quando a criança, ao iniciar o registro dos traçados, simula a leitura do que escreve, reconhecemos, com fundamento em Pommier (1993), que as crianças não inventam a chave da escrita sozinhas. Isso porque ao falar a sequência “a, bê, ó, a, a, bê, i, a”, lembramos a respeito do que Lemos (2001b) tratou como noção de espelhamento na aquisição de linguagem.

Cabe lembrar que, para a autora, essa noção consiste na incorporação pela criança de enunciados do adulto, o que nos permite pensar que, no caso da escrita nascente, a criança incorpora não só os enunciados do adulto, ou seja, o que ela ouve quando é introduzida no campo da escrita, mas também o movimento de escrita do outro que servirá de referência para guiar o seu. No entanto, é importante realçar o destaque de Lemos para o que a criança incorpora do outro como espelho e o que dele se diferencia; pois, para a autora (1986a), a partir do que se nota como semelhante é possível conceber o que é diferente.

No caso dessa escrita, podemos supor que o que é incorporado por M. da escrita do outro como espelho é, justamente, a disposição linear e paralelística dos traços, que se organizam “como que em sintagmas com ares de frases” (BORGES, 1995, p. 138), o que pode ser assimilado como resultado do efeito do Outro, da

ordem simbólica, quer dizer, da linguagem, já que os textos a que a criança tem acesso apresentam-se ordenados em sequências lineares, dispostas em paralelos.

No entanto, quando dizemos que essa produção pode ser compreendida como efeito do Outro, afirmamos, por consequência, que essa escrita também decorre do efeito do outro, em razão de que é esse outro, no dizer de Lemos (2006), matriz de identificação da criança “como semelhante – e membro da comunidade linguística e cultural – e como dessemelhante” (LEMOS, 2006, p. 27), que vai proporcionar o contato da criança com os textos.

Diante disso, tendo em consideração que o gesto que traça o traço sobre a folha “não é outra coisa senão o movimento parcial da pulsão” (FERREIRA, 2007, p. 55) e que o traçado que se registra como escrita nas produções iniciais da criança, parafraseando Ferreira (2007), está sempre demandando a produção de um traço que desliza para outros, podemos compreender o registro de M. como uma manifestação do significante que revela o enigma a ser decifrado, quer dizer, como uma manifestação de algo que está na ordem do inconsciente e que pode ser decifrado.

Essa compreensão decorre, especialmente, do fato de M. atribuir sentido de letra alfabética, mais especificamente a letra inicial do nome de seu pai, a um enovelado de traços escritos nas linhas finais da primeira ilustração. Com isso, é possível pensarmos que alguma coisa inconsciente, relacionada à identificação com o pai, ressoa na escrita da menina.

No diálogo que segue entre a menina e a pesquisadora (P.), quando M. chama atenção para a quantidade de linhas já escritas e P. ressalta a extensão do texto, no entender de M., feito especialmente para ela, vemos o que Lemos (1998) tratou a respeito do papel do outro na aquisição da linguagem escrita. Papel esse que, para a autora (ibid.), é o de intérprete, que lê para a criança, interroga sobre o sentido de sua produção, escreve para que ela leia e dá sentido ao que é lido e escrito, embora a leitura e a escrita da criança não sejam ainda de acordo com o previsto pela língua constituída. Com essa atuação, o outro estará, conforme Lemos (ibid.), inserindo a criança “no movimento linguístico-discursivo da escrita” (LEMOS, 1998, p. 18).

Para Bosco (2005), por ser já significado no funcionamento da escrita, o primeiro outro que vai colocar a criança “em situações de ler/mostrar livros, nas

quais as primeiras histórias serão contadas” (BOSCO, 2005, p. 33) e incentivar os primeiros rabiscos de escrita é a mãe (ou outro que faça esse papel).

Dando continuidade à conversa, M. ressalta que antes não estudava porque tinha dois anos de idade e agora, que tinha três, estava estudando. Feita essa observação, a menina se volta para a atividade e, sob a justificativa de que estava com sono, diz que é melhor deixar escrito só até a oitava ilustração. No entanto, quando ela coloca em evidência que está na escola por ter completado a idade, reparamos nessa declaração alguma coisa da fala do outro, ou seja, o retorno da fala do outro, provavelmente da fala de algum adulto próximo (mãe, pai ou professora) a respeito do tema.

Decifrando a afirmação de M. sobre estar com sono como uma recusa a dar continuidade à atividade de escrita, solicitamos que a menina fizesse a leitura de sua produção. Notemos:

M.: *Bê, cê, dê, gê, agá, bê, cê, gê, é, agá, pê, quê, gê, é, é, é, éfe, gê, agá, gê* (enquanto fala, aponta o lápis para todas as ilustrações da primeira página).

P.: *Vamo lê essa outra parte agora?*

M.: *Pê, quê, gê, é, é, é, é, éfe, gê, agá* (aponta para todos os traçados feitos na segunda página).

P.: *O que você escreveu nessa outra parte?*

M.: *Lêta, lêta e lêta.*

P.: *Lê então!*

M.: *Ela uma vez, ela uma vez essa menina tava na floresta, aí como ele disse “eu vou compá um lanchinho”* (fala mudando a entonação vocal para um timbre infantilizado). *Aí ele acendeu a fogueta e ela encontrou o menino e ela sentou. Aí ele disse “vamo compá um lanchinho!”* (muda a entonação vocal, referindo-se à ilustração cinco). *Aí eles folam, folam, folam, folam aí ele foi e pegou uma casa e achou uma casa. Fim.*

P.: *Fim? E essa outra parte?*

M.: *Ela uma vez a bluxa deu um monte de comida dela pa eles* (aponta para a terceira ilustração do recorte, quando a bruxa aparece pela primeira vez na sequência de imagens). *Pa ele e pa ela, pa ela e pa ele, pa ela e pa ele.*

P.: *E o que aconteceu?*

M.: *Aí ela foi e mandou fazê um monte de coisa* (aponta para a imagem que representa a Bruxa dando ordens a Maria). *Aí ele tava tancado* (refere-se à ilustração em que o personagem João é mantido em uma gaiola). *Ela ficou no fogo, aí quando ela foi pá cá ela distancou o portão. Aí eles fugilam pala casa, eles chegalam e encontalam o papai deles e eles delam um abação. Fim!*

É importante destacar que antes disso, M. já havia simulado uma leitura do texto dizendo “Ela uma vez eles pegalo o lanche aí eles pegalu” em referência à segunda ilustração desse recorte, mas interrompeu para mostrar a “letra” que o pai havia ensinado. Depois disso, solicitada a ler sua produção, a menina fala o nome de diversas letras do alfabeto mesmo sem conhecer suas correspondentes gráficas.

Pensando a partir de uma visão estrutural da mudança, conforme a perspectiva de Cláudia de Lemos (2000, 2002), é possível considerar esse gesto de leitura como representativo da primeira posição, quando o que consiste no polo é a “dominância da fala do outro” (LEMOS, 2002, p. 56). Isso porque, ao falar a sequência “bê, cê, dê, gê, agá, bê, cê, gê, é, agá, pê, quê”, quase ininterruptamente, M. parece repetir a fala do outro, isto é, daquele que “tem estatuto de outro para a criança” (ibid., p. 57) e que, atuando como intérprete, lê e escreve para ela.

Nesse entendimento, é provável que em algum momento da travessia de M. para tornar-se escrevente esse outro (mãe/pai/professora ou quem assuma essa posição) tenha feito uma leitura similar à da menina ou até mesmo durante alguma situação em que o outro, ao mostrar as letras que compõem o alfabeto, pode ter falado o nome das letras de maneira acelerada e/ou cantada.

Concebendo seus traçados como letras alfabéticas e convidada a ler o que havia escrito, M. empreende uma leitura baseada na descrição das ilustrações apresentadas na atividade, demonstrando, com isso, o efeito do Outro (alteridade radical) em sua escrita e em sua leitura.

Nossa compreensão a esse respeito tem a ver com o fato de não ter como negar, conforme Bosco (2005), os efeitos da escrita em funcionamento na produção gráfica e na leitura da menina, pois quando ela inicia sua leitura empregando a consagrada expressão “Ela uma vez” e em seguida apresenta o cenário e as personagens, M. já aponta indícios de que “lê/interpreta sua escrita no texto/discurso do Outro” (BORGES, 1995, p. 221). Além disso, o uso do discurso direto a fim de indicar a fala de uma das personagens e, ainda, a reprodução dessa fala com uma

entonação vocal diferente, só podem ser decifrados como o que reverbera dos textos do Outro aos quais a menina teve/tem acesso.

É interessante notar que ao representar a fala da personagem, em dois momentos da leitura, M. faz referência à compra de lanche (“eu vou compá um lanchinho”, “vamo compá um lanchinho!”). Nessa passagem, é presumível que a menina tenha recorrido ao que foi apresentado pelo outro durante a leitura da narrativa, visto que ao ler o conto a pesquisadora fazia breves interrupções para interagir com as crianças sobre o enredo e, diante disso, tendo enfatizado que as protagonistas haviam sido deixadas sozinhas na floresta porque a família não tinha dinheiro para comprar alimentos, algo dessa fala pode ter afetado a menina, que, por sua vez, muda o enredo.

M. finaliza a primeira parte de sua leitura, dizendo que as crianças “folam, folam, folam, folam” até encontrarem uma casa e conclui a leitura com um alegre “fim”. No entanto, quando perguntada a respeito do restante do texto, ela retoma a leitura iniciando, mais uma vez, com a expressão “Ela uma vez” e observando a ilustração em que as personagens João e Maria são representadas com as barrigas salientes, M. fala da boa ação da bruxa em alimentar as crianças.

Dando continuidade à leitura, M. relata a exploração da bruxa em relação à Maria, o cárcere sofrido por João, as consequências sofridas pela bruxa, a fuga das crianças e o reencontro com o pai. Embora apresente o enredo resumidamente, percebemos que M. segue a sequência das ilustrações em sua leitura, atribuindo um desfecho diferente de outras situações em que ela finalizava a leitura dizendo que as personagens “folam felizes pala sempre”.

Com isso, é possível compreender que na escrita e na leitura da criança a presença do Outro (alteridade radical), ao que acrescentamos o outro, “fica patente mesmo nos momentos mais iniciais da aquisição da fala e também da escrita” (BORGES, 2010, p. 128), como no caso dessa menina.

Passemos à próxima cena.

CENA 2

A cena abaixo foi vivenciada por B., nosso segundo sujeito, no mês de junho. É importante realçar que essa criança estava matriculada no segundo nível do Ensino Infantil e já sabia escrever seu nome e também algumas letras do alfabeto.

No entanto, embora realizasse as atividades de escrita com dedicação e esmero, B. se aborrecia facilmente quando lhe eram solicitadas três ou mais atividades de escrita. De outra parte, quando se tratava de atividades de desenho ou pintura, ele demonstrava bastante entusiasmo e quando recebia folhas em branco, normalmente, fazia desenhos. Nessas atividades, enquanto o lápis deslizava sobre o papel, dando formas a diferentes figuras (geralmente representações de corpo humano), ele fazia o relato de cada risco feito e depois da atividade pronta, solicitado a dizer o que havia escrito, B. atribuía a suas produções narrativas semelhantes às dos livros paradidáticos, lidos em sala de aula, ou a episódios de desenhos animados a que assistia na TV ou na internet. Vejamos:

Figura 16 – Escrita sujeito 2



Texto 7 – Escrito em 15/06/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Escrito logo após a leitura do conto “Branca de Neve e os Sete Anões”, durante a aula de Literatura Infantil, podemos ver que esse texto está organizado em pequenos blocos de letras que se repetem tanto no mesmo segmento quanto entre os segmentos dos demais blocos que compõem a atividade, como as letras “A”, “B”, “E”, “H” e “O”, sendo a letra “X” a única que não aparece repetida.

Nessa produção, dois eventos nos chamam atenção, o primeiro diz respeito à quantidade de letras registradas em cada grupo; pois, embora nossa investigação não consista em observar o aspecto quantitativo da escrita inicial infantil, não podemos deixar de notar a extensão de cada grupo escrito, uma vez que os registros apresentam certa regularidade, como se houvesse um aumento gradativo e uma redução na quantidade de letras, o que lembra a extensão da variedade de textos a que a criança tem contato, sendo ora com menor ora com maior dimensão.

Com fundamento em Borges (1995), podemos supor esse movimento como consequência das múltiplas impressões fornecidas pelos textos a que a criança tem acesso, isto é, como efeito do Outro, da linguagem. Desse modo, as formas gráficas que aparecem na escrita inicial podem ser entendidas como “*significantes*, ou feixes de relações” (BORGES, 1995, p. 139, grifo da autora), que emergem “em suas relações com o feixe de representações em que se inscrevem nos estratos de memória” (ibid., p. 139), isto é, em que se inscrevem as experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, as formas escritas pela criança, independente da extensão e de serem rabiscos ou letras alfabéticas, não são simples registros; mas, conforme essa autora (ibid.), a interpretação da criança sobre a escrita, o que faz com que B. considere sua escrita como texto.

De acordo com Borges, na “aquisição da escrita, as unidades textuais, de qualquer extensão são continuamente transformadas, segundo processos metafóricos e metonímicos” (BORGES, 1995, p. 222). Nesse entendimento, é possível observar que as letras encadeadas no eixo sintagmático (da combinação) deslizam metonimicamente formando sequências que, em um movimento de seleção, substituem-se metaforicamente no eixo associativo (paradigmático). Isso porque, pelo que podemos observar na produção de B., há letras que aparecem em todas ou quase todas as sequências como as letras “O”, “E” e “H” e outras que se substituem, como as letras “A” e “B”. Borges (ibid.) explica que, nos momentos iniciais da escrita, os dois eixos não funcionam um sem o outro, provocando o efeito de dispersão que dificulta a interpretação; no entanto, a autora afirma que é nessa

dispersão que está a lógica que orienta as transformações da escrita nascente na direção da escrita constituída.

Nessa perspectiva, a observação do funcionamento dos dois processos (metafórico e metonímico) ou metaforonímico – nos termos de Borges (2010), encaminha-nos ao segundo fato que nos chama atenção na produção de B., que é a emergência e repetição das letras de seu nome. Isso em razão de observarmos que as letras escritas por essa criança têm relação com as letras de seu nome, a saber, “B”, “E” e “O”, o que nos remete a Lemos (2002) quando a autora propõe a mudança de posição em uma estrutura, isso porque ao escrever letras que compõem seu nome é possível que a emergência dessas letras assinale a alienação de B. ao texto do outro, visto que, ao registrar as letras de seu nome, a escrita do outro se revela na dessa criança.

Para Bosco (2005), “as letras do nome revelam outras letras, pela relação de semelhança e dessemelhança que se estabelece entre elas” (BOSCO, 2005, p. 42), pois são as letras do nome que marcarão de modo especial, conforme a autora (2009), o acesso da criança à escrita.

No entanto, é preciso realçar que a escrita do nome depende, segundo Bosco (2005, p. 47), “da relação da criança com esse segmento, a partir dos textos pelos quais ele circula”, isto é, com apoio do outro, dado que é o outro que introduz o significante no ser. Desse modo, fragmentos ou letras do nome escrito, de acordo com Bosco (2005), podem fornecer à criança os elementos que lhe permitem um primeiro contato com a escrita, em termos de produção gráfica. A autora (ibid.) acredita que quando esses fragmentos entram em relação com outros textos a escrita da criança é afetada, como no caso da produção de B., que diante de uma atividade de escrita que não consiste em copiar sílabas ou palavras, mas na escrita de textos, registra letras que compõem o seu nome. Por outro lado, essa relação pode ser vista, no entender de Bosco, como a manifestação de um “funcionamento que se faz no plano gráfico-textual e que não passa, necessariamente, pela fonetização” (BOSCO, 2005, p. 48).

Diante disso, é preciso reconhecer que “o nome próprio é então a chave da escrita que, a partir do desenho, encaminha as representações de coisas para a literalidade” (POMMIER, 2008, p. 19); pois, conforme o autor, o nome próprio é “o lugar a partir do qual as letras reviram e fazem superfície, sob a forma de uma escrita” (ibid., p. 22).

É importante destacar que além de letras que compõem o nome de B. aparecem ainda as letras “A”, “H” e “X”, que à primeira vista não estão relacionadas ao nome de nosso sujeito. No entanto, é possível supor que a escrita dessas letras pode estar associada a outras situações de escrita vivenciadas pela criança. Nesse entendimento, a letra “A” pode ter sido associada à letra inicial do nome de seu irmão, já a letra “H” pode ter emergido no texto de B. devido ao fato de ser a letra que estava sendo estudada pela turma, no período em que o texto foi produzido. E no caso da letra “X”, supomos que seu aparecimento pode ter relação com as atividades propostas nos livros didáticos, visto que nos livros do Ensino Infantil, adotados pela Escola, havia exercícios cujos enunciados solicitavam que as crianças marcassem com um “X” a resposta correta.

Com isso, compreendemos que os elementos gráficos registrados por B. e “tomados como significantes, são postos em relação, e dessa relação produz-se uma escrita” (BOSCO, 2009, p. 85) como efeito do outro e do Outro, representado na sala de aula, conforme Borges (1995), pelos discursos orais e escritos.

Solicitado a ler sua produção, B. fez a seguinte leitura:

B.: *Uma vez Cindelela ela estava andando pá pegá maçãs e a buxa disse “cadê a buxa, cadê a buxa” (canta baixinho). Aí o espelho disse “É a Cindelela” (fala com um timbre grave). Aí o pai disse “vai pela floresta”. Deixa eu pensar como ela mesmo, Chapeuzinho Vesmelho não.*

P.: *Branca de Neve.*

B.: *Sim. A buxa deu pala ela uma maçã envenenada. E aí ela dusmiu.*

P.: *E o que aconteceu?*

B.: *Aí foi um príncipe beizou um beizo de amô vesdadêlo e ficalo felizes pala sempe.*

Diante dessa leitura, observamos que igualmente ao nosso primeiro sujeito, B. se limitou a descrever os episódios das ilustrações, embora alguns personagens presentes nas cenas do conto não tenham sido citados e outros tenham sido metonimicamente substituídos, como Branca de Neve que foi concebida por B. como sendo Cinderela, por exemplo. Apesar disso, o menino iniciou a leitura com a clássica expressão “Era uma vez”, reduzida a “Uma vez”, apresentando em seguida a protagonista e o cenário.

Seguindo a sequência das ilustrações, o menino passa para a leitura da imagem em que a Bruxa conversa com o espelho. Nesse momento, B. cantarola baixinho “cadê a buxa, cadê a buxa” e mudando a entonação vocal para imitar o espelho fala “é a Cindelela”. Passando para a imagem seguinte, ele se refere ao caçador como o “pai”, que aconselha a filha a ir “pela floresta” e percebendo que havia se referido à protagonista de outra narrativa B. tenta lembrar, sem sucesso, o nome da personagem dizendo “deixa eu pensar como ela mesmo, Chapeuzinho Vesmelho, não”.

Notando a dificuldade do menino em recordar, P. tenta ajudá-lo dizendo “Branca de Neve”, ele apenas diz “sim” e continua a leitura relatando o episódio da maçã envenenada, que fez a protagonista cair em sono profundo. Perguntado a respeito do que havia acontecido depois, B. relata a chegada de um príncipe, que “beizou um beizo de amô vesdadêlo” e finaliza a leitura com o já esperado “felizes pala sempe”.

Cabe ressaltar que na época da escrita desse texto, B. tinha dificuldade para falar o fonema /R/ em palavras com sílabas complexas e com arquifonemas do grupo -ar, -er, -ir, -or e -ur, ora omitindo essa letra, como em “buxa”, ora substituindo por “s” como em “vesmelho”. No entanto, essa dificuldade não comprometeu a compreensão da leitura feita por essa criança e ao final do ano letivo, após acompanhamento fonoaudiológico, tal dificuldade já havia desaparecido.

Tendo em vista que a leitura empreendida por B. consiste na apresentação de elementos/situações importantes do conto, como a conversa da bruxa com o espelho, a maçã envenenada, o sono profundo de Branca de Neve e a quebra do feitiço com um beijo de amor, dado por um príncipe, podemos entender os episódios que aparecem na leitura de B. como indícios do efeito do Outro, com o qual a criança dialoga na escrita de seus textos como textos-discursos, que são ofertados pelo outro. O que nos leva a concordar com Borges (1995), quando a autora afirma que no texto da criança “emergem as relações e, conseqüentemente, a formação de relações *simbólicas* e *imaginárias* necessárias à constituição de sua escrita” (BORGES, 1995, p. 221, grifo da autora).

Nessa perspectiva, compreendemos que os registros escritos iniciais da criança, assim como a leitura que ela faz dessa escrita, têm relação com os discursos do Outro e do outro, que se apresenta como o que proporciona a interação da criança com os textos-discursos.

Caminhemos, agora, para outra cena.

CENA 3

A cena de escrita a seguir foi protagonizada por A. – nosso terceiro sujeito e ocorreu no mês de outubro, quando depois de um período de três meses – como mencionado anteriormente, retornamos à Escola.

Cabe destacar que no período de nossa investigação, A. estava cursando o terceiro nível do Ensino Infantil, já escrevia seu nome e conhecia todas as letras do alfabeto, embora não conseguisse formar palavras da língua constituída.

Apesar de conhecer as letras, quando se tratava de atividades de escrita que não priorizavam a cópia de letras ou palavras, A. escrevia com traçados e linhas em ziguezague que simulavam frases, além de vogais e letras do seu nome. É importante acrescentar que nessas atividades de produção de texto, a menina costumava copiar o título da atividade, imitando a forma gráfica das letras.

Ao retornarmos à sala de A., no segundo momento de nossa coleta de dados, percebemos que a menina já reconhecia e escrevia todas as letras do alfabeto, bem como algumas palavras dissílabas formadas por sílabas simples. Além disso, percebemos que A. estava mais concentrada e mais perfeccionista na execução das atividades, diferente dos períodos anteriores em que ela parava de fazer a atividade para observar outras crianças ou, então, fazia rapidamente a tarefa a fim de mostrar a professora (ou a pesquisadora) para, depois, se dirigir a outras mesas para ajudar os colegas.

No dia em que o texto foi escrito, A. demonstrou bastante entusiasmo ao dizer que já sabia escrever todas as letras. Diante dessa confissão, colocamos sobre a mesa as letras do alfabeto móvel e alguns encartes de imagens para que a menina identificasse a letra inicial do nome de cada figura.

Feito isso, passamos para a apresentação e leitura do conto “João e o Pé de Feijão” e em seguida distribuímos as folhas da atividade de produção de texto. Vejamos como a menina escreveu:

Figura 17 – Escrita sujeito 3

João e o pé de feijão

		
NLO	João e o pé	N M
		
NA H	NSOPA	NAO R
		
N i a a	NO I	B e a
		
B a T e	J a T	
Cuma Beatrix		

Texto 8 – Escrito em 11/10/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Nessa produção notamos que para cada parte ilustrada da narrativa, com exceção da segunda imagem em que a criança tentou escrever o nome do conto, aparecem blocos de letras, que variam entre o registro das vogais “A”, “E”, “I”, “O”, “U” e das consoantes “B”, “H”, “J”, “N”, “S” e “T”. Tal escrita nos remete à Borges (1995) quando a autora afirma que cada criança “dispõe de seus significantes: letras, blocos de letras etc., e a partir de suas relações com o Outro – representado na sala de aula pelos discursos orais e escritos – estes vão entrando em novas

relações” (BORGES, 1995, p. 141). Nesse entendimento, as letras que vêm do Outro, conforme a autora, possibilitam deslocamentos e também substituições, no interior dos registros escritos da criança.

Com base nessa concepção e entendendo que “a criança precisa representar para reconstituir a língua escrita constituída” (BORGES, *ibid.*, p. 102), podemos ver na escrita de A. a língua em funcionamento, quer dizer, podemos observar tanto o movimento do eixo da combinação, quando as letras aparecem uma após outra – formando uma cadeia, quanto o da seleção, quando as letras registradas aparecem substituídas em cada bloco. Em outras palavras, observamos, com fundamento em Borges (2006), que mesmo quando colocada diante de situações de escrita que não priorizam a correspondência entre grafemas e fonemas, a criança escreve a partir de uma cadeia de significantes que indica “um movimento de ordem linguística, promovido e estabelecido por relações de diferença” (BORGES, 2006, p. 158), ou seja, indica o movimento dos processos metafóricos e metonímicos.

Cabe destacar que ao representar a língua escrita pela constituição de um simulacro, que confere estabilidade à criança ainda que imaginária, os registros de A. nessa atividade evidenciam sua percepção quanto à formação de palavras da língua escrita, visto que em todos os conjuntos grafados, como podemos ver, há sempre o registro de consoantes e de vogais. Com isso, a produção de A. aponta para o trabalho realizado em sala de aula pela professora, quando é explicado e mostrado às crianças que as palavras são formadas por pequenas partes, compostas por uma ou duas consoantes e uma ou duas vogais.

Nessa perspectiva, essa produção pode ser entendida como consequência da relação da criança com o outro que, como intérprete, orienta e coloca a menina em situações de escrita e também como efeito do Outro, da linguagem, que permite à criança refratar a escrita do outro na sua, mesmo que essa escrita consista no registro de pseudopalavras.

Diante disso, destacamos algumas ocorrências interessantes no registro dessas pseudopalavras, a saber, a repetição da letra “N” no início de quase todos os blocos; o aparecimento das letras do nome da menina; e a tentativa de reprodução do título da atividade.

No que diz respeito à escrita da letra “N”, embora o arranjo que aparece nas produções infantis, de acordo com Borges (1995), tenha o caráter de uma repetição diferencial que assinala a relação simbólica e imaginária da criança com os textos

que lhes são ofertados, duas explicações são possíveis para a repetição da letra. A primeira que “a criança repete porque os seus significantes encontram lugar nas posições que lhe foram abertas no discurso escrito do outro” (BORGES, 1995, p. 158), já que a letra em evidência fazia parte do grupo de letras alfabéticas que havia sido revisitado pela turma por meio de exercícios variados de escrita, em um período anterior próximo à realização dessa atividade. Já a outra explicação, com fundamento em Lacan (1992 [1969-1970]), é que a repetição dessa letra tem relação com aquilo que é o limite, ou seja, com o gozo, visto que o gozo é o que necessita da repetição instaurada no estabelecimento de um circuito pulsional, conforme Jerusalinsky (2009).

Nesse caso, poderíamos pensar que o gozo de A. com relação à escrita da letra “N” não estaria propriamente ligado ao ato de escrever, mas de ver essa letra escrita, pois devido à forma gráfica da letra “N” maiúscula, a menina tinha um pouco de dificuldade em registrá-la. Assim, nessa perspectiva, a repetição estaria ligada à pulsão escópica, pois “no movimento pulsional de dirigir um olhar, há a satisfação e a possibilidade de representar o que falta” (NEVES; VORCARO, 2011, p. 286), ou seja, há a satisfação em ver a letra escrita de acordo com a forma gráfica prevista pela escrita normatizada.

Quanto ao aparecimento das letras do nome de A., assim como o registro da forma reduzida pela qual a menina era chamada pelos colegas (Bea – imagem 9) e a escrita de seu nome no final da atividade, como sua assinatura, compreendemos que o nome próprio é “o lugar a partir do qual as letras reviram e fazem superfície, sob a forma de uma escrita” (POMMIER, 2008, p. 22). Desse modo, é possível perceber que a escrita das letras do nome revelam outras letras, conforme Bosco (2005), “condensando e deslocando materiais verbais, recombina-as em formas [...] que extrapola a língua normatizada” (BOSCO, 2005, p. 42) como nas sequências “NAoB” (imagem 6) e “BaTe” (imagem 10), por exemplo.

Importa acrescentar que a escrita do nome pela criança, de acordo com Bosco (ibid.), parte da escrita que o adulto faz desse nome, no caso de A. da escrita que a mãe e a professora faziam em suas atividades escolares, em seu material escolar e na lista de nomes exposta da sala de aula para reconhecimento das crianças, dentre outras situações, o que faz a escrita do nome como assinatura, no entendimento da autora e no nosso, um lugar de investimento do sujeito, isto é, o

daquele que escreve, visto que o nome é o significante fundador do sujeito e o que permite nossa representação no Outro.

Em relação à tentativa de reprodução do título da atividade, nas linhas dispostas abaixo da segunda imagem, observamos o empenho de A. em registrar formas gráficas semelhantes às impressas, o que nos reporta à afirmação de Bosco (2009), quando essa autora diz que os escritos do outro funcionam como um espelho, em que a escrita da criança vai refletir e refratar e também nos reporta a Lemos (2002, p. 58) quando a autora, ao tratar acerca da mudança de posição da criança em uma estrutura, diz que “as relações entre significantes que vêm do outro dão a ver o funcionamento da língua”.

Nesse entendimento, é possível que a escrita de A., nesse período, estivesse colada na escrita do outro e, por isso, fragmentos do texto do outro foram incorporados à sua escrita, o que nos leva a concordar com Borges (1995) que “nos primeiros gestos de escrita da criança, há momentos de suprema alteridade em seu trânsito pelo saber do Outro” (BORGES, 1995, p. 163). Devido a isso, as tentativas da criança de fazer uso do significante do Outro são, segundo a autora, o que viabilizam a inscrição de traços do real da língua na escrita nascente.

Diante do empreendimento de A., observamos, com fundamento em Borges (1995), que a criança no início do percurso de travessia pela linguagem escrita pode escrever palavras da língua constituída para representar situações, como em “NSOPA”, por exemplo, escrita pela menina para descrever a ilustração em que a esposa do gigante serve uma refeição ao garoto (imagem 6).

Para Borges, palavras da língua normatizada, escritas pela criança, na escrita inicial, vêm do outro e adentram o texto da criança colocando a escrita nascente em novas relações, mas “restringindo-se pela delimitação de espaços ou lugares” (BORGES, *ibid.*, p. 187). No entanto, cumpre colocar em destaque que os escritos infantis, de acordo com Bosco (2009), não são “simples tentativas de reprodução de um escrito inicialmente feito por um outro” (BOSCO, 2009, p. 94), pois como vimos na escrita de nossos sujeitos, há uma língua em funcionamento desde a inserção da criança na língua escrita.

Feitas essas considerações, atentemos para o desenrolar da cena:

A.: *Sabia que essa letra aqui é a letra do meu pai? Começa do meu pai* (aponta para a letra “P” que está no título).

P.: *O nome? Como é o nome dele?*

A.: *Paulo. Ó mamãe jogô o feijão. Jão pé de feijão tumanu sopa (fala compassadamente). Começa cum que lêta?*

P.: *Sopa? Com ésse.*

A.: *O ésse é assim ó (faz o movimento de escrita da letra no ar e depois escreve na atividade).*

P.: *Isso!*

A.: *Pa? Como é o pa? Pê pê de Paulo (escreve a letra “P”).*

P.: *Isso!*

A.: *Agola um a de Ana. Sabia que é a pimêla lêta do meu nome?*

P.: *É.*

A.: *Esqueci de fazer meu nome, no final eu faço, né? O gigante correnu atás do Jão do Jão pé de feijão.*

P.: *Uhum.*

A.: *Porque ele é rico e vai compá os ovos (aponta para o gigante). Mas esse aqui num tinha nenhum dinhêlo pá compá nada (aponta para João). Mas ele conseguiu o dinhêlo.*

P.: *Como ele conseguiu?*

A.: *Ele matô o gigante. Morreu e foi pu cemitélio. Mas óia o meu vô morreu e foi pu cemitélio, sabe? Meu pai ficou cholando, minha mãe ficou cholando, meu pai ficou cholando poque que é o pai dele.*

P.: *Que triste!*

A.: *Agola vô fazê meu nome (escreve o nome no final da folha).*

É interessante destacar, nessa cena, que logo ao receber a atividade a menina identificou nas letras impressas a letra “P” inicial do nome de seu pai. Em seguida, iniciou a escrita dos blocos de letras e enquanto escrevia ia descrevendo algumas ilustrações da atividade.

Observando a quinta imagem, A. questiona qual a letra inicial da palavra “sopa”, após receber a resposta de que era a letra “S”, a menina escreve a letra “N”, seguida das letras “S”, “O” e ao tentar escrever a segunda sílaba da palavra, a menina associa à letra inicial do nome de seu pai. Em seguida, associa a segunda letra da sílaba “-pa” à letra inicial de seu primeiro nome – Ana. Diante das referências usadas pela menina para escrever a segunda sílaba da palavra “sopa”,

observamos, seguindo Borges (1995), que são as representações do Outro por meio dos processos metafóricos e metonímicos que “permitem à criança aceder a uma representação sobre a escrita” (BORGES, 1995, p. 103). Em vista disso, as apropriações e capturas significantes são fundamentais, conforme a autora (ibid.), para a constituição do objeto-escrita da criança.

Cumpramos enfatizar a preocupação da menina para o fato de não ter ainda registrado seu nome, o que nos envia a Pommier (2008), que diz que a escrita do nome próprio “impõe-se como uma necessidade de estrutura, da mesma forma que a criança não se reconhece no espelho senão quando é chamada por seu nome” (POMMIER, 2008, p. 18). Acompanhando essa lógica, na aquisição da escrita, a criança precisaria ver seu nome registrado para, então, escrever e se reconhecer como sujeito na/da escrita.

Seguindo o curso das imagens, A. descreve a ilustração em que o gigante aparece caminhando por uma estrada (imagem 6) e na descrição a menina condensa os acontecimentos representados nas imagens finais da narrativa, dizendo que o gigante está atrás de João, que não tinha dinheiro e que só conseguiu após acabar com a vida do gigante. Essa condensação de cenas remete-nos à explicação de Freud (2012 [1900]) a respeito do trabalho de interpretação dos sonhos, pois quando a menina deixa de fazer referência a determinadas passagens da narrativa que estão ilustradas, vemos uma abreviação do conteúdo latente apresentado pelo conteúdo manifesto, o que lembra o mecanismo de condensação.

Ao considerar a ilustração que apresenta o gigante adormecido sobre o saco de moedas como sendo o momento da morte do gigante, A. é imediatamente remetida a uma situação da realidade vivida por ela e sua família, em um período anterior recente ao da realização dessa atividade e que diz respeito ao falecimento de seu avô paterno. Após citar o episódio, a menina retoma a atividade, finalizando-a com a escrita de seu nome.

Quando A. cita a morte do gigante e em seguida fala a respeito do que aconteceu com um membro de sua família, é possível que, ao dizer a palavra “cemitério”, ela tenha associado a figura do gigante (representação de poder) ao avô (figura que os familiares respeitavam). Diante dessa compreensão, seguindo o que Freud (ibid.) diz com relação ao mecanismo de deslocamento, no trabalho do sonho, observamos que A. desloca dados de realidade para uma narrativa simbólica, ou

seja, desloca um elemento latente essencial, nesse caso, o episódio do falecimento de um familiar para um elemento de valência inferior, isto é, o fim do gigante.

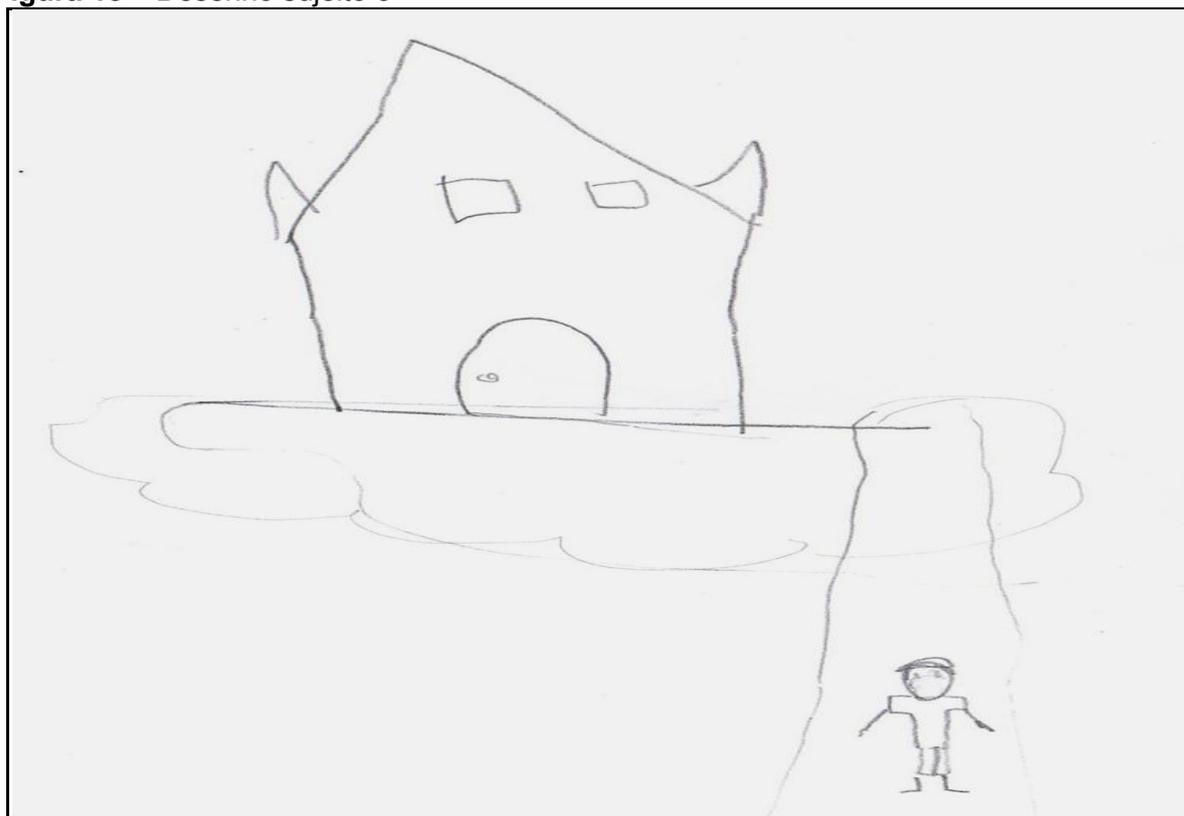
Solicitada a fazer a leitura do que escreveu, A. leu da seguinte maneira:

A.: *Uma vaquinha ele vendeu. João ficou rico agora e o gigante morreu.*

Dizendo isso, percebemos que a menina condensa várias cenas da narrativa em dois episódios, um deles é o da situação inicial, isto é, a venda/troca da vaca pelos feijões mágicos, evento que desencadeará a sequência de fatos contida no enredo, o segundo episódio é o do desfecho da narrativa quando João (protagonista) enriquece a custa da vida do gigante (antagonista).

É importante dizer que ao finalizar a atividade, A. pediu uma folha de papel em branco e fez esse desenho:

Figura 18 – Desenho sujeito 3



Texto 9 – Escrito em 11/10/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Convocada a dizer o que havia desenhado, a menina disse:

A.: *Jão pé de feijão. Foi pu castelo e matô o gigante, pegô os tesôlos, aí Jão pegou bem devagazinho e foi pá casa.*

Diante do gesto de pedir a folha para desenhar, vemos um movimento inverso ao que se referiu Pommier, no texto “A história da escrita e a aprendizagem de cada criança” (2011), quando o autor afirma que a necessidade de escrever aparece quando as histórias que a criança conta comportam elementos impossíveis de representar pelo desenho. Nesse caso, é razoável pensarmos que, por conhecer a forma gráfica das letras alfabéticas e saber escrever seu nome, a escrita de pseudopalavras pode, para a menina, não dar conta daquilo que ela deseja escrever, tendo que desenhar para se expressar.

Por outro lado, compreendendo que os princípios de elaboração onírica estão na base de toda produção inconsciente e que inspiraram a teorização de Jakobson (2008 [1956]) no que diz respeito aos processos metafóricos e metonímicos, observamos que a leitura feita por A. se assemelha ao trabalho de elaboração onírica, quer dizer, a menina desloca e condensa determinadas cenas para outras e também para um dado de realidade. Diante disso, com apoio em Bosco (2001), entendemos que “do desenho para a letra e reciprocamente, os processos metafóricos e metonímicos incluem um apagamento que sustenta, com o significante, a passagem de uma escrita para outra” (BOSCO, 2001, p. 636).

Desse modo, percebemos que no período inicial de aquisição da linguagem escrita, mesmo quando já consegue escrever com letras alfabéticas, a produção da criança pode variar entre desenhos e letras, o que nos autoriza pensar que o traço registrado sobre a folha, seja traço de letra ou de desenho, coloca sua relação com o significante, que vem do Outro e do outro, como resultado do trabalho psíquico, ou melhor, como resultado do “efeito de cortes promovidos pelo desejo” (BORGES, 2006, p. 158).

Considerando o que foi colocado nesta seção, compreendemos que na escrita inicial, o outro (semelhante) atua como guia, isto é, como aquele que conduz a criança durante sua travessia pela linguagem escrita e a ajuda a chegar até a escrita constituída. No entanto, para que a criança chegue ao destino pretendido é indispensável que se considere também o Outro, ou seja, que se admita o “lugar em que se situa a cadeia do significante” (LACAN, 2008 [1964], p. 200), lugar esse que é o do campo da linguagem representado, conforme Borges (1995), pelos discursos orais e escritos aos quais as crianças têm acesso na sala de aula.

Nessa perspectiva, o que vai auxiliar a criança em sua travessia pela linguagem escrita são as representações que o outro faz do Outro para ela, ou

melhor, são as representações da escrita, proporcionadas pelo outro, que a ajudarão no percurso em direção à escrita normatizada.

Diante disso, observando as cenas de escrita e leitura protagonizadas pelos sujeitos de nosso estudo, entendemos que a criança é afetada tanto pelo outro (alteridade) quanto pelo Outro (alteridade radical). Isso porque é o outro que, ao proporcionar o contato com textos diversos, possibilita a captura da criança pela escrita, além disso, de acordo com Bosco (2009), é esse outro que “ao interpretar as manifestações infantis, vai colocar os fragmentos que as constituem em redes textuais [...], dando-lhes, deste modo, estatuto de texto” (BOSCO, 2009, p. 89). E é nesse sentido que os traçados, as letras e as pseudopalavras assumem, segundo Borges (1995), valores e lugares estruturais, “determinados pelas posições que lhes são abertas nos discursos orais e escritos do Outro” (BORGES, 1995, p. 159).

Assim, seguindo a compreensão de Bosco (2009), que diz que os escritos do outro funcionam como um espelho para a criança, que, por sua vez, escreve a partir dos significantes fornecidos pelo Outro, observamos nas produções de nossos sujeitos que o contato com textos escritos viabilizou o aparecimento de aspectos gráfico-textuais desde os primeiros registros de escrita, quando a criança, ainda escrevendo traçados indiferenciados como M., marca sobre a folha rabiscos que se encadeiam linear e paralelamente em uma ordem que assinala o movimento linguístico-discursivo próprio da escrita.

O mesmo pode ser observado nos textos de B. e A., quando escrevem pequenas sequências de blocos de letras alfabéticas, que se combinam, se repetem e se substituem dentro do mesmo conjunto e também entre os demais conjuntos da atividade, apontando para o funcionamento dos eixos sintagmático e associativo da língua, isto é, para o funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos, que, de acordo com Borges (op. cit.), leva a escrita inicial em direção à escrita constituída.

Nesse sentido, convém relevar que parte das letras que aparecem repetidas tanto na produção de B. quanto na de A. são letras que compõem seus nomes, fenômeno que, no entendimento de Bosco (2009), marca o acesso da criança à escrita, uma vez que as letras do nome, por serem fornecidas pelo Outro como significantes, podem entrar em novas relações permitindo deslocamentos e substituições na escrita da criança. Desse modo, o registro de letras do nome pode ser entendido, conforme Lemos (2002), como indicativo de que nesse momento da

travessia pela linguagem escrita as crianças estão alienadas à escrita do outro. No entanto, embora o registro das letras do nome aponte para a posição cujo polo é marcado pela dominância do outro, entendemos que a emergência das letras do nome é o momento em que a criança começa a se marcar como sujeito na escrita, existindo uma indiferenciação entre ela e o outro, ou seja, a escrita das letras do nome indica um descolamento, um distanciamento da criança ao outro e, conseqüentemente, sua posição de sujeito escrevente.

No que diz respeito à leitura empreendida por nossos sujeitos, notamos o reflexo do outro, principalmente, nos gestos que a leitura convoca; pois, como em um ritual semelhante ao do ato de escrever, as situações de leitura em que a criança é colocada exigem dela um fazer que envolve “visão, audição, ritmo, modulação da prosódia” (BORGES, 2008, p. 354), ou seja, a leitura assim como a escrita convida o sujeito a gozar. Já o efeito do Outro na leitura da criança pode ser observado quando essa apenas descreve as cenas ilustradas e também quando condensa ou desloca personagens e cenas da narrativa, já que o Outro, como lugar em que se situa, conforme Lacan (2008 [1964]), a cadeia do significante, demanda que se obedeça às operações metafóricas e metonímicas da linguagem. Já quando dados de realidade, que estão latentes, são transformados em significantes manifestos na leitura da criança, podemos pensar como sendo algo do desejo do retorno daquilo que foi recalçado.

Nesse entendimento, as cenas apresentadas neste tópico indicam que o Outro, por meio dos textos-discursos que são ofertados pelo outro, oferece à criança os significantes com os quais conceberá a escrita e a leitura de seus textos, o que nos faz inferir que o outro e o Outro são fundamentais e atuam conjuntamente a fim de auxiliar a travessia da criança pela linguagem escrita e sua aquisição.

Em vista do que apresentamos nesta parte, caminhemos, agora, em direção ao último tópico deste capítulo.

4.3 A leitura da criança na escrita inicial e os efeitos de sentido

Tendo em vista que a criança, em aquisição da linguagem escrita, escreve e lê, embora não de acordo com o que é esperado pelo outro já alfabetizado, isto é, no início da travessia pela linguagem escrita “a criança já lê antes de se tratar, propriamente, dos sinais da escrita, o que permite dizer que, antes de se tornar

escrevente, a partir de um suporte fonético, ela já se encontra numa relação com a escrita” (BURGARELLI, 2003, p. 82), conseqüentemente com a leitura, iniciamos este tópico recuperando uma das questões levantadas por Borges (1995) a respeito do que determinaria esses dois movimentos (escrita e leitura) na aquisição da escrita, se “seria pura imitação, possibilitada pela intensificação de sua participação em situações de leitura e de escrita em sala de aula” (BORGES, 1995, p. 17).

Embora não tenhamos uma resposta precisa para esse questionamento, acreditamos que a criança, afetada pela escrita como funcionamento simbólico, aponta para uma maneira própria de ler que “não se pauta somente na evidência gráfica para se constituir, e se mostra como efeito do funcionamento da linguagem sobre a linguagem” (BOSCO, 2009, p. 197), sinalizando uma leitura que se faz pelo efeito do Outro (alteridade radical).

Nessa perspectiva, compreendendo que o envolvimento em situações de leitura e escrita de textos viabiliza a emergência de representações na escrita da criança sobre o que é possível na língua constituída, acreditamos que na leitura que a criança faz de sua produção, a partir “da relação que se estabelece entre as cadeias latentes e a manifesta” (BOSCO, 2009, p. 198), algo de ordem inconsciente se manifesta.

Diante disso, com base no objetivo deste tópico, que é analisar por meio do deslizamento dos significantes na leitura os efeitos de sentido que a criança atribui à sua própria escrita, apresentaremos, a seguir, três cenas de escrita e leitura protagonizadas pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa.

CENA 1

A cena a seguir, protagonizada por M., ocorreu em junho logo após termos feito a leitura do livro “Um Lobo Instruído”³⁴ e solicitado às crianças, do Ensino Infantil – nível I, que escrevessem a história.

Nesse período, as crianças da turma já conheciam as diferentes formas gráficas das letras “A”, “E” e “I”, bem como tinham contato com a materialidade de diferentes textos (clássicos, paradidáticos, história em quadrinhos, etc.), além de atividades de escrita que objetivavam o exercício da forma gráfica das letras e da

³⁴ BIET, P. **Um lobo instruído**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

oferta de atividades de produção de textos, com base nas narrativas apresentadas durante nossa imersão em sala de aula.

Nesse tempo, M. já conseguia escrever as letras “A” e “E”, embora raramente as fizesse em atividades que não solicitavam a cópia de letras, como podemos ver nessa figura:

Figura 19 – Escrita “Um lobo instruído” – Sujeito 1



Texto 10 – Escrito em 19/06/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Nessa atividade, é possível notar que a escrita de M. consiste no registro de conjuntos de linhas em ziguezague, dispostas em paralelos e que simulam a escrita de uma sequência sintagmática, como observamos no tópico em que tratamos da

passagem do desenho à letra. Contudo, podemos perceber nas últimas linhas das ilustrações 5 e 6 que o traçado da menina desliza de linhas em ziguezague para o registro de pequenos círculos de linha, movimento que remete à composição de textos da língua escrita constituída.

Solicitada a ler o que escreveu, M. disse o seguinte:

M.: *Aí ele estava lendo na escola, o lobo faz assim grrrrr (imita o grunhido do lobo) tentando assustar eles e a mamãe num deixô (fala deslizando o dedo sobre a primeira e a segunda ilustração).*

M.: *Aí tinha um boi muito brabo aí sabe o que ele fez?*

P.: *Sei não.*

M.: *Ele pegou foi fazê a comida, foi arrancá o feijão e torou a gaia e levou uma queda e um dia um cachorro bem feio tava na casa da minha avó e eu num gostei dele mais não, ele fez grrrrr (imita um grunhido) pra mim.*

P.: *O que aconteceu?*

M.: *Aí aconteceu o porquinho estava durminu e tinha que ir pra escola, aí ele não queria ir pra escola, aí tinha o lobo, aí o lobo tava querendo pegá a Chapeuzinho Vermeia, aí estava tudo na aula, aí veio o lobo e a mamãe não deixou ele pegá. Fim!*

Notamos nessa cena que, não estranhando o que escreveu, a menina realiza sua leitura com base nas ilustrações ao tempo em que inclui episódios que não aparecem nas figuras, levando-nos a supor que os efeitos de sentido atribuídos por ela decorrem “do imaginário textual próprio de um sujeito, e que escapa a outro leitor” (BOSCO, 2009, p. 199). Dito de outra maneira, a leitura realizada por M. de seus traçados parece resultar tanto do que advém do outro e do Outro quanto do que lhes escapa, quando a criança se distancia do que está posto nas imagens e inclui em sua leitura eventos que parecem estar relacionados a dados de realidade. Desse modo, ao substituir episódios manifestos representados nas ilustrações por acontecimentos latentes, podemos pensar que esse deslizamento de cenas está relacionado a um funcionamento de caráter inconsciente.

Tal pressuposto tem como fundamento a observação de Freud a respeito do trabalho de interpretação dos sonhos em que o sonho apresenta, conforme o autor, um estado de coisas tal como o sonhador poderia desejar, constituindo-se, então, como “uma realização de desejo” (FREUD, 2012 [1900], p. 140). Esse desejo, de

acordo com Freud, corresponde a um vazio, uma falta, cuja realização é determinada por um objeto não concreto, que subsiste na ordem do simbólico e que, por consequência, passa para o plano da linguagem. Assim, diante dessa leitura, supomos que, quando a criança lê/interpreta sua escrita, a leitura que ela faz pode ser entendida como significantes que, se analisados por meio dos processos metafóricos e metonímicos, evidenciam “algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade” (LACAN, 2008 [1964], p. 32), ou seja, significantes que apontam para alguma outra coisa que quer se realizar, que é da ordem do inconsciente.

Diante desse pressuposto, podemos observar quando a menina faz a leitura da primeira e da segunda cena, e diz que “o lobo faz assim grrr tentando assustar eles e a mamãe num deixou”, que a representação da professora foi substituída metonimicamente pelo termo “mamãe”. Assim, é possível que o deslocamento de uma figura para outra tenha resultado da associação entre o que a mãe e a professora representam para M., provavelmente, carinho e proteção, uma vez que em sua leitura a figura contida na atividade que está diante da turma na sala de aula não permite que o lobo assuste os demais, protegendo-os, portanto.

Seguindo a leitura das ilustrações 5 e 6, M. atenta para a figura da vaca considerando “um boi muito brabo” que foi fazer a comida. Ao atribuir esse sentido à sua leitura, observamos o afastamento do enredo apresentado à turma antes da atividade de escrita e, por conseguinte, a substituição dos significantes da narrativa por situações de realidade vivenciadas pela menina, o que nos remete à afirmação de Borges de que a “produção de cada criança é singular. Cada uma dispõe de significantes [...] que advêm de sua relação com o Outro” (BORGES, 2006, p. 152, grifos da autora), inclusive quando a criança, que ainda não lê de acordo com o previsto pela língua normatizada, simula uma leitura de sua escrita.

No caso de M., os significantes apresentados em sua leitura podem ter relação com os episódios vividos por ela durante suas visitas à casa dos avós paternos, que residiam na zona rural. Isso porque ao considerar a representação da vaca como um “boi brabo”, que foi arrancar feijão e caiu depois de quebrar um galho, é possível que a menina tenha associado o cenário e as personagens ilustradas das figuras 5 e 6 aos animais e à fazenda dos avós, sinalizando, dessa maneira, uma operação de substituição por similaridade, o que equivale na linguística estruturalista de vertente europeia e na psicanálise lacaniana ao processo

metafórico, já que na metáfora “não há comparação, mas identificação” (LACAN, 1988 [1955-1956], p. 249).

Importa notar também que embora o texto da narrativa, assim como as imagens do livro, não faça referência a figura de cachorro, na leitura da cena M. cita “um cachorro bem feio” que estava na casa da avó e do qual ela não gosta mais. Ao fazer alusão a esse episódio, podemos compreender que as cenas impressas na atividade ajudaram no deslizamento metonímico de significantes, que resultou na inserção de mais um personagem na leitura realizada pela menina, em razão de que o processo metonímico impõe, de acordo com Dor (1989), “um novo significante em relação de contiguidade com um significante anterior” (DOR, 1989, p. 47). Nesse entendimento, é possível que a imitação do grunhido do lobo, bem como a semelhança que há entre o desenho do lobo e a imagem mnêmica que a menina tem do cachorro tenham ajudado nesse deslizamento, permitindo a manutenção dos dois significantes, conseqüentemente, uma “construção metonímica” (DOR, *ibid.*, p. 47).

Quando questionada a respeito do que havia acontecido com o cachorro da casa da avó, M. compreendeu que a pergunta estava relacionada à leitura de seu texto e, então, deu continuidade à leitura não levando em conta a indagação da pesquisadora (P.).

Apontando para os traços registrados abaixo da imagem 3, a menina inicia a leitura citando o porquinho que deveria ir à escola, mas não queria. Em seguida, aponta para as imagens 1 e 2, já lidas, e diz que o lobo queria pegar Chapeuzinho Vermelho e, quando todos estavam na aula, o lobo apareceu, mas a mãe o impediu de pegar o porquinho. Ao interpretar as cenas escritas dessa maneira, podemos supor que a referência de M. ao porquinho que não queria ir à escola pode estar associada à sua experiência no início do ano letivo, quando, durante o período de adaptação, M. se mostrava um pouco resistente a permanecer na Escola. Com isso, é possível que a experiência escolar inicial de M. tenha se tornado manifesta na leitura dessas ilustrações, o que nos envia à teoria psicanalítica quando essa se refere ao inconsciente como um sistema cujo conteúdo, regulado pela censura, pode escapar por meio da linguagem, notadamente, as leis de funcionamento da linguagem, a saber, metáfora e metonímia.

Na leitura, M. cita a personagem do conto “Chapeuzinho Vermelho”, que não é citada na narrativa apresentada à turma no dia em que essa cena de escrita e

leitura foi realizada. No entanto, é possível que o surgimento dessa personagem na leitura empreendida pela menina esteja relacionado ao efeito do outro-discurso dos textos lidos em sala de aula, o que pode ter possibilitado o deslocamento desse personagem de outra cena para essa, além de haver um elemento comum às duas narrativas que é o lobo. Desse modo, ao ler em seu texto que o “lobo tava querendo pegá a Chapeuzinho Vermeia”, é possível compreender que M. deslocou metonimicamente, por associação, um evento de outro enredo para o seu, ou melhor, a figura do lobo, na atividade de escrita, possibilitou a menina deslizar para outro significante de um outro discurso narrativo, colocando em evidência “um novo significante em relação de contiguidade com um significante anterior” (DOR, 1989, p. 57).

Cumpramos realçar que, ao finalizar a leitura, a menina mais uma vez interpreta a ilustração da professora como sendo a mãe que protege os demais da ação do lobo. Contudo, é interessante reparar, no desfecho da leitura, a menção de que “estava tudo na aula”, ou seja, de algum modo ela reconhece que a situação e o ambiente representados estão relacionados a significantes do campo escolar, apesar disso, substitui em sua leitura um significante por outro, provavelmente, pela similaridade entre o que a mãe e a professora representam para a criança, como dito anteriormente, carinho e proteção.

Desse modo, tendo em vista a leitura que M. faz de sua escrita nessa e nas demais cenas, compreendemos que a criança, em aquisição da linguagem escrita, quando solicitada a ler sua produção, realizará essa atividade a partir de uma cadeia de significantes, que se estabelece entre o que vem da materialidade dos textos oferecidos pelo outro e dos dados de realidade experienciados pela criança. Nessa ordem, a leitura empreendida pela criança coloca em destaque “uma rede simbólica que excede à língua normatizada” (BOSCO, 2009, p. 198), o que, pelo deslizamento metafórico e metonímico dos significantes, nos leva a supor que episódios recalçados que estão latentes irrompem na leitura.

CENA 2

O texto a seguir foi escrito e lido por B. (segundo sujeito de nossa pesquisa) durante a aula de Literatura Infantil, no mês de abril. Para essa aula levamos o conto “Chapeuzinho Vermelho” e como essa era uma narrativa já bastante conhecida

pelas crianças, além da leitura do livro, disponibilizamos fantoches de varetas às crianças para que contassem a história. Após isso, entregamos a atividade de produção de texto para que escrevessem e B. escreveu o seguinte:

Figura 20 – Escrita “Chapeuzinho Vermelho” – Sujeito 2



Texto 11 – Escrito em 12/04/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Podemos notar nessa produção a grafia de algumas letras alfabéticas como “A”, “B”, “F”, “I”, “M”, “N”, “O”, “P” (convencional e espelhada), “R”, “T” e, também, o número quatro espelhado, organizadas em blocos que variam de uma até sete letras registradas, semelhante a uma outra cena escrita por B. apresentada na seção

anterior. Convém lembrar que B. sempre se mostrou resistente a ler produções que consistiam em atividades de escrita, no entanto, fez a seguinte leitura:

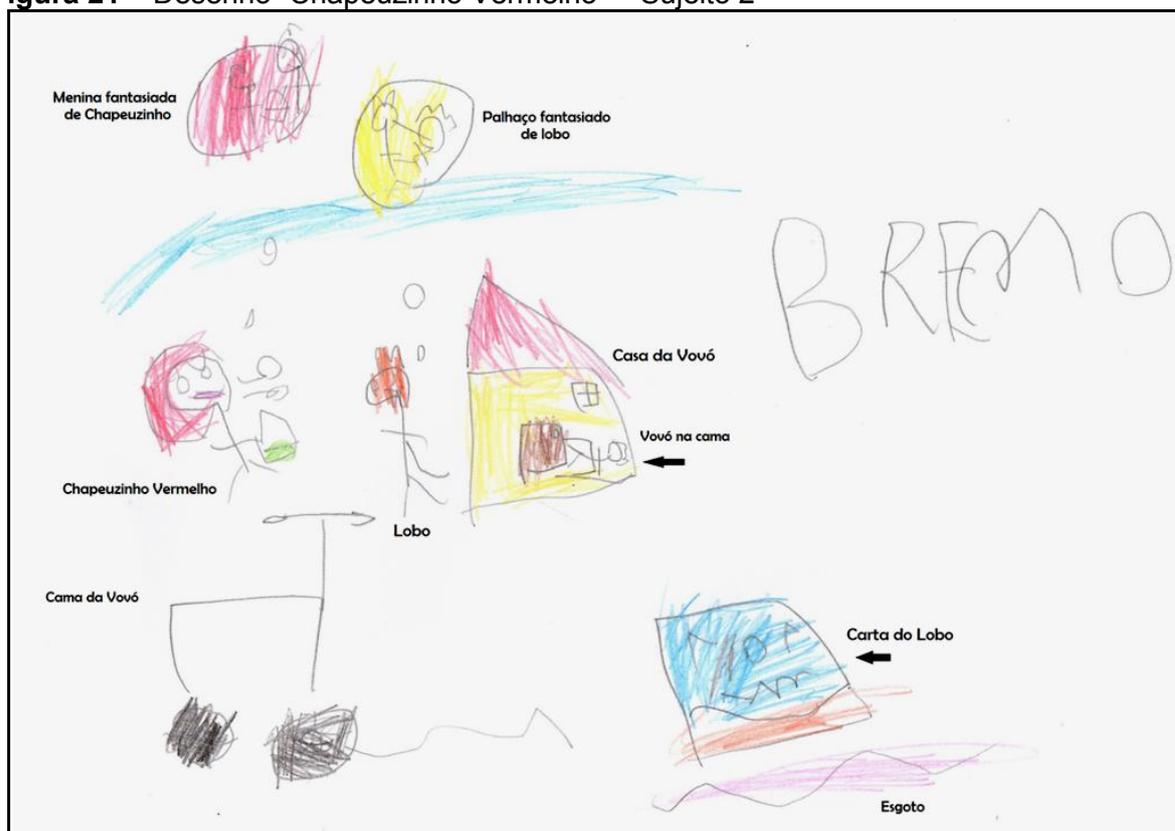
B.: *Chapeuzinho tava tazendo a cesta pala a vó e o urso estava dando tchau. A vó estava em casa e o lobo queria cumê. O lobo cumeu a vó e o Chapeuzinho pensou que num ela a vó. E aí o lobo correu na janela. E aí eles ficalam feliz pala sempe.*

Observando essa leitura, percebemos que B. se limitou a descrever, resumidamente, as cenas apresentadas na atividade, o que indica o retorno do que é dito pelo outro e ouvido pela criança nas situações de leitura e escrita de textos, em sala de aula, assim como também aponta para o que vem do Outro representado pelas ilustrações e pela clássica expressão “feliz pala sempre” usada como desfecho das narrativas.

Com isso, considerando a evidente falta de entusiasmo e a impaciência de B. em concluir a atividade, compreendemos que a escrita e a leitura dessa produção realçam a relação da criança com os discursos orais e escritos a que ela tem/teve acesso, isto é, com a fala/escrita do outro. Diante dessa compreensão e fundamentados em Lemos (2002), presumimos que o que se apresenta na escrita e na leitura desse sujeito é a escuta da criança à fala/escrita do outro.

No entanto, quando a criança escreve as letras seguindo um encadeamento linear, arranjadas em blocos dispostos em paralelos, além da presença de letras que compõem seu nome (“B”, “N”, “O” e “R”) e, ainda, quando simula uma leitura desse texto (mesmo que essa leitura esteja limitada à descrição das imagens), reconhecemos nessas ações o funcionamento da língua, assim como a presença de “um sujeito alienado ao funcionamento simbólico” (BOSCO, 2009, p. 198), uma vez que os blocos escritos com as letras do nome, conforme Bosco (ibid.), apresentam-se submetidos ao Outro, permitindo que a criança se reconheça e seja reconhecida no que escreve.

Cabe dizer que ao finalizar essa atividade, B. nos solicitou uma folha em branco e fez o seguinte desenho:

Figura 21 – Desenho “Chapeuzinho Vermelho” – Sujeito 2

Texto 12 – Escrito em 12/04/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Durante a realização do desenho, B. manteve-se bastante concentrado e em silêncio. Concluído o trabalho, ele disse que seu desenho se tratava da história “certa” de “Chapeuzinho Vermelho”, pois a atividade que ele havia recebido anteriormente por apresentar cenas em que há a ilustração de um urso, em seu entendimento, estava “errada”, uma vez que no enredo que B. conhecia “quem salva a Chapeuzinho e a vovó é o caçadô e não tem nenhum urso”, como ele disse. Ao fazer essa declaração, entendemos que apatia de B., durante a escrita e a leitura de sua produção, pode estar relacionada ao conteúdo ilustrado na atividade.

Desse modo, ao decidir desenhar a cena da narrativa, B. nos envia ao que Freud disse em seu texto “Escritores Criativos e Devaneios” (1969 [1907]) a respeito da atividade imaginativa da criança. Isso porque, como um escritor criativo, a criança desenha/escreve e cria uma história para seu registro, ou melhor, “cria um mundo de fantasia [...], no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (FREUD, 1969 [1907], p. 150). Diante disso, entendemos que uma determinada situação de escrita e leitura poderá evocar no escritor criativo a “lembrança de uma experiência anterior [...], da qual se

origina então um desejo que encontra realização na obra criativa” (ibid., p. 156), como acontece com B., que diante de atividades de escrita já elaboradas mostrava bastante desinteresse, mas diante da folha em branco parecia entusiasmado. Essa reação, ante os dois tipos de atividades, leva-nos a entender que o papel em branco, para o menino, representava o espaço em que ele podia exteriorizar seu desejo e registrá-lo como uma atividade imaginativa.

Nesse sentido, concordamos com Pommier (2011) que os desenhos podem ser compreendidos como “suporte de histórias que a criança conta de si” (POMMIER, 2011, p. 18) e das faltas idealizadas de sua vida, o que pode ser observado na leitura/interpretação que B. faz de seu desenho. Vejamos:

B.: *O lobo qui qui qué entá na casa. E agola ele tá dento da casa e a vovó tá na cama. A Chapeuzinho está chegando e está com uma cesta com bulacha e refigelante. Ela viu o lobo e ela falou (aponta para os balões que indicam diálogo) e o lobo tava pensando pá cumé a vó. Essa aqui é a casta e ela voou, a casta e palou nu esgotu e ela tá molhada.*

P.: *Uma carta?*

B.: *Sim. Uma casta do lobo. Ele mandou a casta pala a Chapeuzinho Vesmelho então caiu no esgoto e ficou molhada.*

P.: *E o que ele escreveu na carta?*

B.: *Que ele queria vê o cisco. Eu queria vê mas só que meu pai não deixa pusque está a noite. O cisco começa na noite e tem um palhaço fantiado de lobo e a menina fantiada de Chapeuzinho Vesmelho. Fim!*

Podemos ver, nessa apresentação, que B. não se distancia dos significantes da narrativa tradicionalmente conhecida, pois quando diz que Chapeuzinho está indo visitar sua avó e que há um lobo que quer entrar na casa dessa última para comê-la, fica evidente o efeito do Outro, representado pelo texto a que B. teve acesso em sala de aula. Por outro lado, quando o menino diz que na cesta que Chapeuzinho levava havia “bulacha e refigelante”, podemos decifrar como sendo algo da realidade que desliza para sua narrativa. Isso porque, durante nossa inserção na sala dessa criança, observamos que esses dois itens faziam parte, diariamente, de seu lanche escolar. Desse modo, dados de realidade latentes tornaram-se manifestos na interpretação que o menino fez de seu desenho.

Já quando B. faz referência a uma carta escrita pelo Lobo para Chapeuzinho, observamos que novos significantes entram em relação com a narrativa do menino, remetendo-o a dados de realidade latentes. Em outras palavras, B. inclui em seu desenho um elemento (a carta) que não faz parte da história, conforme a conhecemos, e considera como sendo o remetente e o destinatário os dois principais personagens do conto: o Lobo e a Chapeuzinho Vermelho, respectivamente, o que nos faz pensar acerca da variedade de textos que B. sabe que existe, mesmo que ainda não consiga escrevê-los de acordo com o previsto pela escrita constituída.

Diante disso, a referência feita pelo menino à carta reporta-nos ao que Freud disse a respeito de uma experiência do presente despertar no escritor uma lembrança anterior, cujo desejo pode se realizar por meio da obra criativa. Isso em razão de que, quando questionado sobre o conteúdo da carta, B. diz que se tratava do desejo do lobo de ir ao circo, logo em seguida ele diz que também gostaria de ir, mas o pai não deixava. Em vista disso, podemos pensar que o desenho, como obra criativa, corresponde à realização de um desejo de B., especialmente, quando ele faz alusão ao circo e diz que os desenhos inscritos na parte superior da folha representam um palhaço fantasiado de lobo e uma menina fantasiada de Chapeuzinho.

Dizendo isso, B. associa elementos da realidade (circo montado em seu bairro) a elementos da atividade proposta em sala de aula, isto é, elementos de realidade latentes (circo, palhaço e criança) são deslocados para as ilustrações manifestas no desenho do menino, assinalando, desse modo, o deslocamento metonímico de “um material manifesto para designar um material latente em relação de contiguidade com o precedente” (DOR, 1999, p. 57).

É interessante observar que quando B. menciona que o pai não o deixava ir ao circo porque “o cisco começa na noite”, há nessa fala algo que coloca o pai na posição de privador, ou seja, como aquele que proíbe o menino de realizar seu desejo de ir ao circo, o que nos remete ao texto “Romances Familiares” (1969 [1909]), em que Freud diz que a partir de histórias imaginativas, a criança cria fantasias que se fundamentam no Complexo de Édipo. Nesse sentido, o desenho e a interpretação que B. faz dele podem ser decifrados, com base em Dolto (2012 [1984]), como fantasmas representados pelos dizeres da criança, que apontam para indícios do sujeito do inconsciente.

Assim, o registro que se faz sobre a folha em branco, seja desenho ou letra alfabética, bem como o dizer da criança a respeito desses registros, pode ser entendido como traços de experiências anteriores que foram recalçados e que podem se tornar conscientes pela escrita e pela leitura que se faz dessa escrita, indicando, conforme Borges (2008), não o sujeito da consciência reflexiva, mas o do desejo, quer dizer, o do inconsciente.

CENA 3

A cena de escrita e leitura, a seguir, foi realizada após a aula de Língua Portuguesa, no mês de abril, em que as crianças do nível III, do Ensino Infantil, revisaram a família silábica da letra “F”. Diante disso, as atividades realizadas em sala de aula, nesse dia, consistiram em exercícios de fixação de escrita e leitura de palavras formadas pela letra estudada.

Assim, realizadas as ações previstas no planejamento diário da professora da turma, fizemos a leitura do conto “Bela Adormecida” e em seguida distribuímos uma atividade impressa de produção de texto para que as crianças escrevessem. Atentemos para como A., terceiro sujeito de nossa pesquisa, escreveu a história:

Figura 22 – Escrita “Bela Adormecida” – Sujeito 3

A Bela Adormecida

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10

Texto 13 – Escrito em 25/04/2018.
 Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Observamos que, embora A. já soubesse escrever com letras alfabéticas, nessa produção ela optou por não escrever seu nome e por registrar linhas em ziguezague que parecem obedecer a uma ordem sintagmática, isto é, à linearidade da língua. Apesar disso, é possível identificar a escrita das letras “O”, “C”, “E”, “O” e “A” no início das linhas impressas abaixo das imagens 2, 4 e 5, respectivamente.

Ao escrever com letras alfabéticas e com traçados indiferenciados, que simulam o movimento gráfico de frases da língua escrita constituída, acreditamos que essa escrita surge na produção de A. devido à sua captura pelo funcionamento linguístico; pois, uma vez capturada, a criança escreve a partir de um modelo que parece obedecer às leis da linguagem, indicando “a relação de espelhamento que se faz, no plano gráfico do escrito, entre a escrita da criança e a do outro” (BOSCO, 2005, p. 45). Com isso, o que é registrado pela criança sobre o papel permite que ela interprete suas produções como textos que podem ser lidos. Nessa perspectiva, considerando seus traçados como textos e convocada a ler, A. faz a seguinte interpretação de sua escrita:

A.: *Nasceu a filha, a fada malvada feitiçô o rei e a rainha e a bebê. A Bela cortô o dedo. A Bela vai dirmaiá igual a Jéssica que dirmaiô.*

P.: *Quem é Jéssica?*

A.: *Jéssica, minha babá, ué! Aí ela caiu e puf dirmaiô (a criança cai no chão, simulando desmaio). Aqui que ela dirmaiô. E todo mundo dirmaiô. O caçadô e o píncipe eles cortô uma parte da floresta. E o píncipe levantô a Bela e eles casalu.*

Seguindo o entendimento de que “cada elemento na escrita infantil dita inicial tem um ‘sentido’ inventado **na leitura**, a partir do jogo gráfico” (BOSCO, 2009, p. 136, grifo da autora), observamos que para a menina o que está escrito tem relação com as ilustrações impressas na atividade, pois na leitura que ela faz notamos que o sentido dado aos traçados consiste em breves descrições das cenas. No entanto, quando observa a imagem 4 da atividade, que contém a representação do desmaio da personagem, A. lembra-se de um dado de realidade experienciado por ela. Evento que faz com que a menina compare a cena da narrativa ao episódio do desmaio de sua babá, o que nos reporta ao trabalho de deslocamento característico ao processo metonímico. Nesse sentido, a associação feita pela menina entre o que vem do outro, instância do Outro, no conto “Bela Adormecia” e a ocorrência que ela

testemunhou pode ser compreendida como um trabalho associativo, em que um novo significante, de acordo com Dor (1989), substitui um significante anterior, ou seja, o desmaio de Bela, como novo significante, remete e substitui o desmaio da babá (significante anterior).

Após fazer o deslocamento de cenas (latente e manifesta), A. continua sua leitura descrevendo a sequência do enredo, dizendo que “todo mundo dirmaiô”, em decorrência do feitiço, mas o príncipe encontrou e “levantô a Bela” e depois casaram. Diante dessa interpretação e com fundamento em Bosco (2005), observamos que a leitura de A. coloca em cena a narrativa como ela é conhecida, “revelando uma historicidade que lhe é constitutiva” (BOSCO, 2005, p. 17) e, ao mesmo tempo desvendando que, no percurso inicial da travessia pela linguagem escrita, para a criança poder ler e tecer a textualidade de seu escrito na leitura, conforme Bosco (2009), não é necessário que ela saiba o que está escrito.

Desse modo, o que a criança diz e é considerado como leitura, apesar de serem fragmentos que vêm do texto do outro, pode ser decifrado como efeito do Outro simbólico e também como efeito de traços mnêmicos recalcados que irrompem na leitura da criança como, por exemplo, o dado de realidade vivido por A. que, estando recalcado, emergiu na leitura que ela fez de sua produção.

Convém colocar em relevo que, depois da escrita e leitura do texto, A. pediu uma folha em branco para desenhar. Notemos:

Figura 23 – Desenho “Fada Bia” – Sujeito 3



Texto 14 – Escrito em 25/04/2018.

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora.

Considerando a espontaneidade do que foi desenhado e escrito pela menina, observamos o que Pommier (2002) disse a respeito do desenho na escrita inicial da criança. Para o autor, a criança desenha corpos, ou melhor, a criança desenha seu corpo pulsional, articulado na e pela linguagem. Em outras palavras, a criança desenha a representação de algo que tem semelhança com o corpo biológico, mas que é, psicanaliticamente, entendido como a imagem inconsciente do corpo. Assim, a história que a criança inventa desse corpo torna esses desenhos, conforme Dolto (2012 [1984]), fantasmas de onde são decodificáveis as estruturas do inconsciente, pelo que a criança diz. Nesse entendimento, as primeiras representações do corpo colocam em jogo, conforme Pommier (2011), a relação com o gozo e, por isso, as histórias que a criança inventa sobre seus desenhos podem ser compreendidas como associação a idealizações, privações ou frustrações da vida da criança.

Em vista disso, o que aparece nos desenhos, “para aqueles que não sabem ler, no sentido convencional desse termo, pode ganhar destaque, na escrita” (BOSCO, 2009, p. 176) e o que a criança diz desse desenho pode evidenciar o que está latente. Assim, considerando que o desenho é, conforme Bosco (ibid.), efeito de linguagem, conseqüentemente das relações entre significantes e que “o traçado do desenho pode vir a entrar em relação com o da letra, permitindo lê-la” (BOSCO, 2005, p. 50), vejamos como a menina leu seu desenho:

A.: *Essa é a fada Bia, ela é boa, ela gosta de ajudá mamãe, papai e Guigui. Ela gosta de boneca e também de ursinho de pelúcia. Ficou lindo, muito lindo!*

Observando como A. leu/interpretou seu desenho, percebemos que a menina se refere à figura de corpo humano como sendo a representação de uma fada, o que denota o deslocamento de uma das personagens da narrativa apresentada, apontando, com isso, para o trabalho do processo metonímico. Assim, quando a menina destaca que a fada se chama Bia (redução de seu segundo nome) e que é uma fada boa, é possível que essa declaração esteja relacionada à identificação de A. à personagem (fada boa) que reverte o feitiço, já quando ela diz que a fada “gosta de ajudá mamãe, papai e Guigui”, notamos que a menina traz dados de realidade e inclui na leitura de seu desenho membros de sua família, a mãe, o pai e Guigui (nome pelo qual a menina se referia ao irmão). Além disso, A. diz que a fada gosta de boneca e de urso de pelúcia, elementos que fazem parte de suas brincadeiras, o

que nos leva a decifrar essa leitura como o deslocamento de elementos latentes para o manifesto, isto é, dados de realidade são deslocados pela menina para a leitura que ela faz de seu desenho.

Quando A. diz que o desenho “ficou lindo, muito lindo!”, compreendemos, com fundamento em Pommier (2011), que a fascinação da menina diante de sua produção tem a ver com a perda da imagem do próprio corpo, visto que, no entendimento desse autor, “qualquer grafismo evocará a imagem de nosso próprio corpo, porque seu gozo esteve inicialmente fora de nós, à mercê de uma mãe que foi nosso primeiro universo” (POMMIER, 2011, p. 29).

Nesse sentido, a representação da imagem do corpo por meio do desenho pode ser concebida como um atenuante dessa perda, conseqüentemente, como uma tentativa de recuperar a imagem do corpo perdido. Em vista disso, o que escrevemos e aparece na forma de letras ou de desenho pode ser compreendido como o que retorna do que foi recalcado e é nesse sentido que acreditamos que “a escrita busca recuperar por um meio visual o que terá sido perdido pelo viés da pulsão vocal” (POMMIER, 2008, p. 19), por isso o pedido da folha em branco para desenhar pode ser decifrado como o desejo da criança de expressar/registrar, conforme Pommier (1993), seus desejos secretos.

No caso de A. o desejo representado no desenho pode estar ligado ao que a fada (boa) simboliza, isto é, bondade e solidariedade, já que, na descrição do desenho, a fada é apresentada como boa e que “gosta de ajudá mamãe, papai e Guigui”. Nessa perspectiva, o deslocamento feito pela menina de dados de realidade para a descrição do desenho, aponta para sua identificação com a fada, o que pode assinalar o desejo da menina de ser como aquela que soluciona os problemas dos demais.

Assim, os efeitos de sentido atribuídos pela criança aos seus escritos colocam em cena o que vem do Outro (alteridade radical) e, ao mesmo tempo, faz com que alguma coisa inconsciente se mostre.

Convém destacar, nesse desenho também, o registro do nome, ou melhor, a assinatura do nome “funcionando como uma marca que sobrevive à ausência daquele que a grafou” (BOSCO, 2009, p. 43), identificando e marcando a presença da menina.

Para encerrar este item, tendo em conta que a escrita é definida e se estrutura a partir da presença do traço significante, “onde se lê um efeito de

linguagem” (LACAN, 1982 [1972-1973], p. 164) e que a estrutura do inconsciente é como a da linguagem (escrita), notamos que os efeitos de sentido que a criança atribui às suas produções quando as lê, indicam, por meio dos deslizamentos metafórico e metonímico dos significantes, que os rastros de experiências vividas pela criança e recalçadas retornam no que é registrado sobre a folha e também na leitura que ela faz desses registros.

Nessa compreensão, no que se refere à leitura, podemos dizer com base em Bosco (2009) que, mesmo não sendo uma leitura que se realiza de acordo com o esperado e, também, mesmo não sendo uma escrita realizada segundo a língua dita constituída, a criança lê e atribui sentido ao que escreve. Com isso, um modo particular de ler, que “não se pauta somente na evidência gráfica para se constituir” (BOSCO, 2009, p. 197), indica “um hiato entre o que é lido e o que está escrito” (ibid., p. 197). É nesse sentido que, em nosso entendimento, a leitura feita pela criança de sua produção escrita evidencia um saber sobre essa escrita e um saber sobre essa leitura.

Diante disso, é possível pensarmos que, do mesmo modo que o traço registrado sobre a folha coloca sua relação com o significante como resultado do trabalho psíquico, a leitura feita pela criança coloca em cena o que foi recalçado, embora a leitura, por se realizar por meio da fala, possa vir a recalcar o gozo das representações de coisas, como disse Pommier (2008). Nesse sentido, quando a criança sonoriza o que aparece escrito no papel como sendo o que foi recuperado por um meio visual, o conteúdo recalçado é novamente “perdido pelo viés da pulsão vocal” (POMMIER, 2008, p. 19), pois apesar da fala ser um dos meios em que se pode ter acesso ao conteúdo inconsciente é a voz que, como “real do corpo que o sujeito consente perder para falar” (VIVÈS, 2009, p. 336), se destaca na psicanálise.

Em vista disso, podemos dizer, então, que o sujeito do inconsciente incide na escrita inicial não só diante do que é registrado no papel, como também na leitura que a criança faz de sua escrita, visto que, de acordo com Caldas (2007), alguma coisa da voz se faz presente na escrita. Nesse entendimento, a leitura feita pela criança permite compreender, com fundamento em Porge (2014), os lapsos de fala, os esquecimentos e repetição de palavras, a impositação, a modulação vocal e, ainda, deslocamento e associações de cenas como indícios da presença do sujeito

do inconsciente, visto que esses são fenômenos que emergem na fala à revelia do sujeito, revelando indícios do desejo inconsciente.

Assim, considerando que o efeito do som produzido durante a leitura é prazeroso para a criança e que, conforme Vorcaro (2018), a sensação motora do som é bastante importante, uma vez que o som ecoa e ressoa no corpo, fazendo com que a voz seja incorporada, entendemos a leitura da criança sobre sua escrita como resultado da pulsão invocante, o que nos leva a assumir que a voz “está no cruzamento do som e do sentido, do afeto e da significação, do corpo e da linguagem” (PORGE, 2014, p. 95) e vem nomear a ausência daquilo que não está escrito no papel e que advém da ordem do inconsciente.

Considerações Finais

Iniciamos esta parte de nosso trabalho recorrendo à noção de “ponto de estofo” usada por Lacan para se referir ao ponto em que “o significante detém o deslizamento de outro” (LACAN, 1992 [1966], p. 287), isso porque uma pesquisa científica também precisa “que em algum ponto o tecido se prenda” (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 15).

É diante desse entendimento, e tendo feito um longo percurso para encontrar respostas às nossas questões, que reconhecemos a necessidade de lançarmos um “ponto de basta”, embora admitamos que um trabalho científico sempre deixa pontos soltos que podem ser retomados em outras costuras.

Assim, iniciamos nosso “ponto de basta” dizendo que este trabalho teve como principal objetivo investigar indícios de formações do inconsciente na escrita e na leitura inicial da criança em aquisição da linguagem escrita. Para tanto, recorreremos ao interacionismo em aquisição de linguagem que, fundamentado na linguística estruturalista de vertente europeia e na psicanálise lacaniana, nos possibilitou compreender que na escrita nascente cada segmento gráfico “mostra-se aberto a múltiplas transformações, e as linhas no papel se metamorfoseiam em letras, subvertendo-as e (re) inventando-as a partir de uma lógica que se faz além de uma escrita dita normatizada” (BOSCO, 2009, p. 136).

Diante disso, observando as transformações ocorridas na escrita inicial infantil e tendo como pressuposto que o sentido concebido pela criança na leitura que ela faz dessa escrita poderia apontar indícios da presença do sujeito do inconsciente, partimos de algumas questões norteadoras como o que o desenho, predominante na escrita inicial, representa para a criança; quais as relações entre o que a criança escreve e os acontecimentos do seu cotidiano; quais os efeitos de sentido atribuído pela criança aos seus textos quando os lê; e o que a leitura que a criança faz de seus textos indica do inconsciente.

Em vista do que observamos no percurso inicial da travessia de nossos sujeitos pela linguagem escrita, notamos que, nos primeiros traçados sobre a folha em branco, a criança escreve com base nos textos escritos que lhes foram ofertados em sala de aula, o que fortalece o pressuposto, assumido por Borges (1995) e Bosco (2005) e por nós também defendido, de que a interação com textos escritos facilita o aparecimento de aspectos gráficos e textuais na escrita inicial da criança.

E, embora essa escrita tenha semelhanças com a escrita hieroglífica, visto que é ela que, de acordo com Pommier (2011), levará a criança de uma escrita pictográfica a uma escrita alfabética, percebemos que a escrita de M. (nosso primeiro sujeito) subjaz o movimento dos eixos de funcionamento da língua, o que nos autoriza pensar, seguindo Borges (1995), que a criança, inserida em contextos de leitura e escrita, possui um “saber-fazer” sobre a escrita que lhe permite fazer registros escritos como os feitos por essa menina, no momento inicial de sua travessia.

Diante disso, os primeiros traçados de M. podem ser entendidos como fantasmas presos ao recalçamento até o ponto em que o retorno do recalcado será escrito na letra. Dito de outro modo, as primeiras representações escritas estão presas a um recalçamento, ao interdito que pesa sobre o gozo cujo resto será escrito, em consequência de que a possibilidade de representar a si ou o seu desejo inconsciente, no que vai escrevendo, coloca em jogo, conforme Pommier (2002), a relação com o gozo, gozo esse que não é recalcado para sempre, em virtude de estar sempre se refazendo. O que acaba nos impulsionando a desenhar para representar, já que o que representamos na escrita, de acordo com esse autor (2002), é resultado do gozo reprimido.

Com isso, o sujeito escreve e é motivado a escrever, segundo Pommier, devido ao desejo que procede da escrita inconsciente na forma de uma escrita de um retorno do recalcado, posto que o que é recalcado pode aparecer não só na fala do sujeito, no sonho, ato falho ou chiste, por exemplo, mas também reinvestidas na forma de desenhos ou letras.

Nessa perspectiva, a emergência da letra “A” na escrita de M. pode ser entendida como resultado de um jogo de significantes que conta com o recalque que sustenta a passagem do desenho à escrita alfabética, ou seja, o aparecimento de letras em meio aos grafismos e traçados, na escrita inicial da criança, indica que o processo de recalçamento do desenho já foi iniciado, podendo, então, acontecer a passagem de uma escrita para a outra, isto é, do desenho para a letra.

No entanto, como na escrita nascente não existe começo e fim absolutos, como disse Bosco (2001), observamos que no percurso inicial da travessia pela linguagem escrita não é possível precisar o momento em que a criança passará a escrever somente com letras, o que reforça nossa compreensão de que será o contato com textos escritos e, principalmente, a oferta de atividades de escrita que auxiliarão a criança na passagem da escrita pictográfica à alfabética.

Desse modo, diante do que observamos nas produções de M., entendemos que as letras surgem na escrita inicial infantil como efeito do apagamento da representação figurativa, pois a escrita com letras alfabéticas implica o recalque de desenhos, rabiscos e traçados. Nesse sentido, o que a criança escreve no início de sua travessia pela linguagem escrita pode indicar o que vem da ordem do inconsciente, em razão das representações que a criança faz na escrita seguirem o mesmo trajeto de seus sonhos, conforme Pommier (2011). Além disso, reconhecemos que o que aparece na escrita e na leitura da criança não é obra do acaso, mas algo que decorre, parafraseando Lemos (2002), das mudanças de posição da criança na linguagem.

No entanto, é preciso reconhecer que a passagem do desenho à letra, isto é, que a mudança na escrita infantil requer o contato da criança com a materialidade dos textos e com atividades proporcionadas pelo outro, que como representante da língua constituída irá introduzir a criança na ordem simbólica.

Nessa compreensão, uma de nossas questões diz respeito ao que do outro e do Outro reverbera na produção escrita e na leitura que a criança faz dessas produções. Diante disso, considerando que os textos do outro funcionam como um espelho para a criança, convém realçar que as cenas protagonizadas por nossos três sujeitos foram motivadas mediante variadas situações de contato com textos e embora as crianças ainda não escrevessem conforme o previsto pela língua constituída, o gesto de escrita empreendido por elas já apontava para um funcionamento linguístico-discursivo, que é próprio da língua.

Assim, considerando a cena protagonizada por M. – nosso primeiro sujeito, compreendemos que o contato com textos escritos possibilita o aparecimento de aspectos gráfico-textuais logo nos primeiros registros escritos pela criança, pois mesmo no período mais inicial, quando ela ainda escreve com rabiscos e traçados indiferenciados, já é possível perceber uma ordem sintagmática nessa escrita, o que denota o efeito do outro e do Outro na escrita da criança.

Observamos que tanto a escrita quanto a leitura que M. faz de sua produção apresentam indícios do reflexo do outro, quer dizer, há sinais de um espelhamento do outro em suas atividades, pois quando a menina simula a leitura do que grafou sobre a folha é possível perceber fragmentos de textos lidos pelo outro para ela, do mesmo modo quando ela escreve, pois nos movimentos de impressão dos traços sobre o papel também há algo que remete ao outro e é a partir do que se nota de

semelhante nesses eventos que, conforme Lemos (1986a), é possível conceber o que é diferente.

E, no que é concebido como diferente é que podemos notar o efeito do Outro, isto é, a implicação daquele ao qual sempre nos endereçamos e que corresponde, conforme Lacan (2008 [1964], p. 200) ao “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito”, isto é, ao campo da linguagem, em razão de que os traçados registrados por M., dispostos linear e paralelamente, assinalam o reflexo dos textos a que a criança teve/tem acesso, por meio de situações viabilizadas pelo outro, que atuando como intérprete a insere, conforme Lemos (1998), no movimento linguístico-discursivo da escrita.

No que se refere à cena protagonizada por B., segundo sujeito de nosso estudo, observamos que o texto está organizado em sequências de blocos de letras, que se repetem, mas que apresentam certa estabilidade no que diz respeito ao número de letras grafadas em cada grupo, o que nos reporta à variedade de textos apresentados à criança, mais curtos ou mais extensos a depender do contato com textos, promovido pelo outro.

Nesse sentido, com apoio em Borges (1995), compreendemos que as letras alfabéticas que aparecem na escrita nascente, repetidas ou não, podem ser consideradas como significantes, que inscrevem as experiências vivenciadas pela criança, o que faz de seus registros – rabiscos ou letras alfabéticas, conforme a autora, sua interpretação sobre a escrita. Diante disso, as letras, na escrita inicial, podem aparecer combinadas em sequências sintagmáticas, assim como, pela seleção, podem ser substituídas por outras nas sequências, isto é, a escrita infantil, mesmo a mais primitiva, obedece aos eixos sintagmático e associativo da língua. Segundo Borges (ibid.), é por seguir esse funcionamento que a escrita inicial caminha em direção à constituída. Nessa perspectiva, os registros feitos por B. podem ser entendidos como decorrentes do efeito do outro e do Outro, a partir de sua imersão na materialidade dos textos.

Considerando o modo como A., nosso terceiro sujeito, fez seus registros, entendemos que as letras que vêm do Outro entram, conforme Borges (1995), em novas relações e possibilitam deslocamentos e substituições na escrita, indicando “um movimento de ordem linguística, promovido e estabelecido por relações de diferença” (BORGES, 2006, p. 158).

Importa acentuar que os conjuntos de letras escritos por A. denotam seu entendimento em relação à formação das palavras, pois em todos os grupos é possível ver o registro de consoantes e de vogais, o que remete ao trabalho do outro, em sala de aula, que orienta a criança a respeito de como as palavras são formadas. Diante disso, a produção de A. pode ser compreendida como consequência da relação da criança com o outro, que a orienta e também com o Outro, que permite à criança escrever a partir de referências da escrita do outro.

Um fato curioso, na escrita de A., é a reprodução das palavras impressas na atividade em que a menina tenta imitar as formas gráficas do título, o que nos leva a entender, com suporte em Bosco (2009), que os escritos do outro funcionam como um espelho para a criança. Daí a importância do outro na aquisição da escrita, pois é por meio da escrita do outro que a criança vai refletir e refratar a sua e embora as produções iniciais aparentem reproduzir a que vem do outro, é importante que reconheçamos que cada criança escreve de modo singular e que há, desde o início, uma língua em funcionamento na escrita inicial.

Nesse sentido, compreendemos que a produção escrita da criança, mesmo a que ainda não se configura como escrita propriamente dita, coloca em cena significantes fornecidos pelo Outro e, por consequência, o resultado do efeito do outro no registro desses significantes.

Com relação à leitura da criança e os efeitos de sentido provocados por essa leitura, percebemos que, apesar da leitura inicial não ser feita conforme o esperado pela língua constituída, a criança afetada pela escrita como funcionamento simbólico lê e atribui sentido a essa escrita, indicando uma leitura realizada pelo efeito do Outro. Nesse sentido, com base no que observamos da leitura de nossos sujeitos, podemos dizer que, a partir do deslizamento de significantes de cadeias latentes e manifestas, algo de ordem inconsciente emerge.

Assim, não estranhando o que foi escrito, a criança lê com base nas ilustrações impressas nas atividades, mas também inclui em sua leitura cenas que parecem ter relação com dados de realidade. Com isso, observamos que episódios manifestos, nas ilustrações, foram substituídos por acontecimentos que pareciam latentes, o que nos leva a considerar esse deslizamento de cenas como resultado de um funcionamento inconsciente.

Desse modo, quando a criança lê/interpreta sua escrita podemos entender essa leitura como significantes que apontam para alguma coisa que quer se realizar

e que é da ordem do inconsciente, uma vez que os significantes presentes na leitura de suas produções parecem estar relacionados a episódios vividos por ela. Nessa perspectiva, observamos que na leitura infantil há tanto substituição de significantes por similaridade, quanto deslocamento de significantes por contiguidade, o que equivale, na linguística estruturalista de vertente europeia e na psicanálise lacaniana, ao processo metafórico e metonímico.

Diante disso, compreendemos que, solicitada a ler o que escreveu, a criança lê a partir de uma cadeia de significantes, relacionada ao efeito do outro-discurso dos textos lidos em sala de aula e dos dados de realidade experienciados por ela, o que nos leva a acreditar que cenas de realidade recalçadas que estão latentes irrompem na leitura. Nesse sentido, uma determinada situação de escrita e leitura poderá evocar na criança a “lembrança de uma experiência anterior [...], da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa” (FREUD, 1969 [1907], p. 156).

Desse modo, uma vez realizado o desejo por meio da obra criativa e tendo em consideração que o que escrevemos e aparece na forma de letra ou desenho pode ser entendido como o que retorna do que foi recalçado, em virtude de que as experiências vividas pela criança passariam por um processo de deformação, semelhante ao do sonho, e retornariam à consciência reinvestidas na forma de desenhos ou letras alfabéticas – suportes do significante, podemos dizer que os efeitos de sentido atribuídos pela criança ao ler sua produção escrita indicam um saber sobre a escrita inicial e, conseqüentemente, um saber sobre a leitura dessa escrita, em que a criança, ao ler/interpretar sua escrita, traz à luz o que foi recalçado. Dessa forma, a letra alfabética é concebida como uma marca que permite a materialização do significante, abrindo caminho para o discurso inconsciente.

Nesse entendimento, o que é recuperado da ordem do inconsciente por meio da escrita, isto é, por meio visual, é novamente “perdido pelo viés da pulsão vocal” (POMMIER, 2008, p. 19), em razão de que a voz é o “real do corpo que o sujeito consente perder para falar” (VIVÈS, 2009, p. 336), logo, os lapsos de fala, os esquecimentos e repetição de palavras, a impostação e a modulação vocal podem ser entendidos como indícios da presença do sujeito do inconsciente, visto que esses são fenômenos que emergem na fala à revelia do sujeito, sinalizando indícios do desejo inconsciente.

Assim, é ressoando no corpo que a voz, como pulsão invocante, isto é, como um objeto causa de desejo, que “bordeia o real, onde o simbólico e seus efeitos subjetivantes devem advir” (MALISKA, 2015, p. 13), nomeia a ausência do que vem do inconsciente, o que nos faz pensar que traços de experiências vividas pela criança retornam no que ela escreve e na leitura que ela faz dessa escrita, indicando, com isso, a manifestação do sujeito do inconsciente.

Para finalizar, acreditamos que este estudo abre caminho para novas pesquisas que visem observar a incidência do sujeito do inconsciente na escrita e na leitura infantil, pois como disse Freud (1899), as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis a respeito desse período. Diante disso, a observação da escrita inicial da criança e a leitura que ela faz dessa escrita pode notabilizar episódios (ou desejos) vividos durante a infância, que foram recalçados.

Enfim, a tentativa de observar a passagem do desenho à letra, o papel do outro (alteridade) e os efeitos do Outro (alteridade radical) na escrita e na leitura inicial e, ainda, os efeitos de sentido que a criança atribui ao que escreve reforçou alguns pressupostos de autores do interacionismo em aquisição de linguagem, ao mesmo tempo em que acreditamos ter trazido contribuições singulares para o estudo da escrita e da leitura inicial e da incidência do sujeito do inconsciente nessa escrita e nessa leitura. No entanto, apesar de considerarmos que os objetivos desta investigação foram alcançados, uma vez que nos foi possível notar, por meio do funcionamento da ordem significante, o trabalho do inconsciente e o que irrompe na escrita e na leitura da criança, compreendemos que os resultados encontrados não estão e não são fechados, já que, como disse Saussure (2006 [1916], p. 15), “é o ponto de vista que cria o objeto”, o que nos permite reconhecer que pontos de vista outros poderão vir a complementar ou refutar nossas reflexões.

Diante de tudo, tentar desvendar o que há por trás da escrita nascente e, em especial, da leitura dessa escrita pela criança, consentiu-nos dar escuta ao efeito de sentido que a criança atribui à sua escrita quando lê, colocando a voz, ou melhor, a sensação motora do som, quando ecoa e ressoa no corpo, observadas nas repetições, nas mudanças de timbre, dentre outras manifestações, como o que “está no cruzamento do som e do sentido, do afeto e da significação, do corpo e da linguagem” (PORGE, 2014, p. 95) e vem nomear a ausência daquilo que não está escrito no papel e que é da ordem do inconsciente.

REFERÊNCIAS

- AIRES, S. Da quase equivalência à necessidade de distinção: significante e letra na obra de Lacan. **Revista do Gel** (Araraquara), Araraquara, São Paulo, v. 2, p. 215-230, 2005. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/249/180>. Acesso em: 04/11/2019.
- ALLOUCH, J. **Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005a.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005b.
- ARRIVÉ, M. **Linguagem e psicanálise, linguística e inconsciente: Freud, Saussure, Pichon, Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- _____. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AZEVEDO, A. V. De la-land à lalangue: algumas questões de estilo. In: PORGE, E.; LEITE, N. V. A. (org.). **Savoir-faire avec lalangue**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Paris: Association de Psycanalyse Encore, 2015. p. 23-38.
- BENVENISTE, E. [1958] **Problemas de linguística geral I**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1988. p. 284-293.
- BEZERRA JR., B. **Projeto para uma psicologia científica: Freud e as neurociências**. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- BORGES, S. X. A. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 149-159.
- _____. Letra a letra, o gozo da escrita. **Revista Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 40.2, p. 339-357, 2008.
- _____. **Psicanálise, linguística, linguisteria**. São Paulo: Escuta, 2010.
- _____. Escrita e letra na psicanálise: algumas considerações. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 75-82.
- BOSCO, Z. R. Um novo olhar sobre o desenho e a escrita. **Letras de Hoje**, v.36, n. 3, p. 633-639, setembro 2001. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14624/9785>. Acesso em: 10/01/2017.
- _____. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- _____. **A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita**. São Paulo: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.
- _____. Notas sobre o nome próprio na aquisição da escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 47, p. 99-107, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637274/4996>. Acesso em: 12/01/2017.

_____. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

BURGARELLI, C. G. **Escrita e corpo pulsional.** 2003. 126f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2003.

CALDAS, H. **Da voz à escrita: clínica psicanalítica e leitura.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

CAMPOS, H. **O Segundo Arco-íris Branco.** São Paulo: Iluminuras, 2010.

CARVALHO, G. M. M. **Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem.** 1995. 161f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1995.

_____. A mudança em aquisição de linguagem: levantamento de questões sobre a singularidade da fala da criança. **Revista Signótica**, v. 18, n. 2, p. 245-267, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/2785/2778>. Acesso em: 30/06/2018.

_____. A singularidade da fala da criança e o estatuto do investigador da aquisição de linguagem. **Revista Intercâmbio**, vol. XX, p. 99-113. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3538/2306>. Acesso em: 30/03/2018.

_____. O investigador e a teoria: uma questão no campo da aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 283-289, jul./set. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12618/9907>. Acesso em: 05/04/2018.

CARVALHO, M. W. P. L. **Linguagem e Psicanálise: as marcas do sujeito do inconsciente em narrativas escolares.** 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015.

CASTRO, J. E. O método psicanalítico e o estudo de caso. In: NETO, F. K.; MOREIRA, J. O. (org.). **Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade.** Barbacena/MG: EdUEMG, 2010. p. 24-35.

CATÃO, I.; VIVÈS, J-M. Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. **Estudos de Psicanálise.** Belo Horizonte-MG. n. 36. p. 83-92, dezembro 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300007. Acesso em: 01/05/2018.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, E. P. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidade e estruturalismos. In: _____. **Estruturalismo: antologia de textos teóricos.** São Paulo: Martins Fontes, 1970. p. I-LXXV.

COSTA, A. Relações entre letra e escrita nas produções em psicanálise. **Revista Estilos da Clínica**, vol. XIII, n. 24, p. 40-53, junho 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68520/71055>. Acesso em: 01/05/2018.

DELEUZE, G. Em que se pode reconhecer o estruturalismo?. In: _____. **A ilha deserta e outros textos**. Editora Iluminuras, São Paulo, 2005. p. 211-238.

DEPECKER, L. **Compreender Saussure a partir dos escritos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A, 1973.

_____. [1967] **A escritura e a diferença**. 2.ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A, 1995.

DOLTO, F. [1984] **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DOR, J. **Introdução à Leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ELIA, L. A letra: de instância no inconsciente à escrita do gozo no corpo. In: COSTA, A.; RINALDI, D. (org.). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007. p. 129-137.

_____. **O conceito de sujeito**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2010.

ERICKSON, P. A.; MURPHY, L. D. **História da teoria antropológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FAVRET-SAADA, J. [1990]. Ser Afetado. Tradução de Paula Siqueira. **Cadernos de campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

FERREIRA, N. P. A literatura como escrita e como fala. In: COSTA, A.; RINALDI, D. (org.). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007. p. 55-64.

FERREIRO, E. A escrita... Antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 19-70.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREUD, S. [1899] Lembranças encobridoras. In: _____. **Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud**. v. III. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969. p. 329-354.

_____. [1901] Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. vol. VI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-06-1901.pdf>
Acesso em: 06/03/2020.

_____. [1907] Escritores Criativos e Devaneios. In: _____. **Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud**. v. IX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969. p. 149-158.

_____. [1909] Romances Familiares. In: _____. **Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud**. v. IX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969. p. 243-247.

_____. [1915] Repressão. In: _____. **Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969. p. 163-182.

_____. [1915] O inconsciente. In: _____. **Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969, p. 183-245.

_____. [1886-1889] Carta 52. In: _____. **Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud**. v. I. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. p. 281-287.

_____. [1895] Projeto para uma psicologia científica. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. vol. II. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. p. 212-261.

_____. [1917-1919] O estranho. **Obras completas**, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. p. 137-162.

_____. [1920-1922] Além do Princípio do Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-18-1920-1922.pdf> Acesso em: 04/01/2019.

_____. [1923] O ego e o id. In: _____. **Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. p. 25-77.

_____. [1925] Uma nota sobre o “Bloco Mágico”. In: _____. **Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. p. 255-259.

_____. [1900] **A interpretação dos sonhos**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

_____. [1891] **Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>. Acesso em: 06/05/2017.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODE, W. L.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

HONORATO, A.; FLORES, C.; SALVARO, G.; LEITE, M. I. **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças**. 2006. Disponível em: [http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2006/a vídeo gravacao como registro.pdf](http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2006/a%20video%20gravacao%20como%20registro.pdf) Acesso em: 04/02/2019.

JAKOBSON, R.; POMORSKA, K. **Diálogos**. São Paulo: Cultrix, 1985.

JAKOBSON, R. [1956] **Linguística e Comunicação**. 21.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**. 2009. 272f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LACAN, J. **L'objet de la psychanalyse**. 1966. Disponível em http://www.valas.fr/IMG/pdf/s13_objet.pdf Acesso em: 28/09/2017.

_____. [1953-1954] **O Seminário**, livro 1. **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. [1972-1973] **O Seminário**, livro 20. **Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. [1955-1956] **O Seminário**, livro 3. **As psicoses**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. [1966] Seminário Sobre *A Carta Roubada*. In: _____. **Escritos**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p.17-67.

_____. [1966] Função de Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. In: _____. **Escritos**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p. 101-187.

_____. [1966] A Instância da Letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud. In: _____. **Escritos**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p. 223-259.

_____. [1966] Subversão do Sujeito e Dialética do Desejo no Inconsciente Freudiano. In: _____. **Escritos**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992, p. 275-311.

_____. [1966] Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval. In: _____. **Escritos**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p. 313-335.

_____. [1969-1970] **O Seminário**, livro 17. **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

_____. [1956-1957] **O Seminário**, livro 4. **A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995.

_____. [1971-1972] **O saber do psicanalista**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 1997.

_____. [1957] A psicanálise e seu ensino. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998. p. 438-460.

_____. [1966] A ciência e a verdade. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998. p. 869-892.

_____. [1957-1958] **O Seminário**, livro 5. **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. [1961-1962] **O Seminário**, livro 9. **A identificação**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

_____. [1970] Lituraterra. In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003. p. 15-25.

_____. [1970] Radiofonia. In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003. p. 400-447.

_____. [1972] O aturdido. In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003. p. 448-497.

_____. [1972] Televisão. In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003. p. 508-543.

_____. [1962-1963] **O Seminário**, livro 10. **A Angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. [1975-1976] **O Seminário**, livro 23. **O sintoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. [1964] **O Seminário**, livro 11. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. [1971] **O Seminário**, livro 18. **De um discurso que não fosse semblante**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LE GAUFEY, G. **A incompletude do simbólico: de René Descartes a Jacques Lacan**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

LEITE, N. **Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 1994.

LEMOES, C. T. G. Sobre a Aquisição da Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original. **Boletim da ABRALIN**, 3.ed. Recife: Editora Universitária da Universidade Estadual de Pernambuco, 1982. p. 97-126.

_____. Teorias da diferença e Teorias do Déficit: reflexões sobre programas de intervenção na Pré-Escola e na Alfabetização. In: Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, 1984, Brasília. **Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização**. Brasília: MEC-INEP, 1984. p. 133-145.

_____. A sintaxe no espelho. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 10, p. 5-15, 1986a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636714/4433>
Acesso em: 20/04/2016.

_____. Interacionismo e aquisição de linguagem. **Revista Delta**, v. 2, n. 2, p. 231-248, 1986b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/31271/21735>
Acesso em: 04/05/2016.

_____. Prefácio. In: KATO, M. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas/SP: Pontes, 1988. p. 9-14.

_____. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição de linguagem: um percurso e muitas questões. **Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**, CEAAL, PUCRS, 1989. p. 1-14.

_____. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 22, p. 149-152, jan./jun. 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636904/4626>
Acesso em 04/05/2016.

_____. Língua e Discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, v.30, n. 4, p. 9-28, dez. 1995. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15682/10323>.
Acesso em 05/05/2016.

_____. [1992] Os Processos Metafóricos e Metonímicos como Mecanismos de Mudança. **Substratum/ Artes Médicas**, v. 1, n. 3, p. 151-172, 1998.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 8-18.

_____. Sobre o "Interacionismo". **Revista Letras de Hoje**, v. 34, n. 3, p. 11-16, set. 1999. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14944/9884>. Acesso em 10/05/2016.

_____. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. **V Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**, PUCRS, 2000a. p. 1-9.

_____. Desenvolvimento da Linguagem e Processo de Subjetivação. **Revista Interações**, v. V, n. 10, p. 53-72, jul/dez. 2000b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf> Acesso em: 11/05/2016.

_____. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. **Linguística**, v. 13, 2001a. p. 23-60.

_____. Sobre fragmentos e holófrases. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 3., 2001b, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300005&lng=en&nrm=abn . Acesso em: 30/09/2018.

_____. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 10/06/2016.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 21-32.

_____. Da angústia na infância. **III Jornada de Psicanálise com Crianças de Americana**: São Paulo, 2007. p. 1-10.

_____. Linguística: de Freud a Lacan. **XII SILEL** (Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística). Uberlândia/MG, p. 1-10, 2009.

_____. A criança e o linguista: modos de habitar a língua?. **Estudos Linguísticos**, v. 43, p. 954-964, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/493/372>. Acesso em: 04/04/2016.

LEMO, M. T. G. **A língua que me falta**: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. [1949] A Eficácia Simbólica. In: _____. **Antropologia Estrutural**. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1970. p. 104-224.

_____. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: COELHO, E. P. (org.) **Estruturalismo**: antologia de textos teóricos. São Paulo: Martins Fontes, 1970, p. 149-190.

LIER-DE VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.

LIER-DE VITTO, M. F. O objeto da linguística: um convite à releitura. **Revista Cult**, n. 216, p. 54-57, setembro 2016.

LIMA CARVALHO, M. W. P.; CARVALHO, G. M. M.; MELO, M. F. V. As relações sintagmáticas e associativas e a construção da escrita infantil. In: PINHEIRO, C. L.; LIMA, M. H. A. (org.). **Diálogos: Saussure e os estudos linguísticos contemporâneos**. v. 3. Natal: EDUFRN, 2017. p. 255-278.

MALISKA, M. E. Prefácio. In: _____. (org.) **A voz na psicanálise: suas incidências na constituição do sujeito, na clínica e na cultura**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 11-17.

MANSO, R.; CALDAS, H. Escrita no corpo: gozo e laço social. **Ágora**. Rio de Janeiro. v. XVI, p. 109-126, abr 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982013000300008 Acesso em 20/03/2019.

MILÁN-RAMOS, J. G.; MORAES, M. M. Fragmentos da lalíngua teórica. In: PORGE, E.; LEITE, N. V. A. (org.). **Savoir-faire avec lalangue**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Paris: Association de Psyanalyse Encore, 2015. p. 105-126.

MILANO, L. Jakobson, a fonologia e a herança saussureana. In: RABELLO, L. S.; FLORES, V. N. (org.). **Caminhos das Letras: uma experiência de integração**. Porto Alegre: Ed.Instituto de Letras/UFRGS, 2015. p. 101-110.

MILANO, L.; FLORES, V. N. O que ainda se pode dizer sobre uma herança? In: CRUZ, M. A.; PIOVEZANI, C.; TESTENOIRE, P-Y. (org.) **Saussure, o texto e o discurso – cem anos de heranças e recepções**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 39-59.

MILNER, J. C. **A obra clara: Lacan, a ciência, a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

_____. **El pèriplo estructural: figuras y paradigma**. 1.ed. Buenos Aires: Amorroutu, 2003.

_____. **O amor da língua**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-29.

MOTA, S. B. V. **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. 1995. 268f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

_____. Escrita e oralidade: na banda de Möebius. **Letras de Hoje**: Porto Alegre. v. 33, n. 2, p. 29-34, junho de 1998. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/fale/article/view/15062/9946> Acesso em: 04/04/2017.

NASIO, J.-D. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

NEVES, B. R. C.; VORCARO, A. M. R. Breve discussão sobre o traço unário e o objeto *a* na constituição subjetiva. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 278-290, ago. 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000200008 Acesso em: 23/05/2018.

NORMAND, C. **Saussure**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2009.

_____. **Convite à linguística**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 75-94.

POMMIER, G. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris: Press Universitaires de France, 1993.

_____. Nacimiento y Renacimiento de la Escritura. **Revista Literal**, n. 5, p. 11-30, Jan./jun. 2002.

_____. É possível falar de um desejo "primitivo" de escrever?. **Estilos da Clínica**, 2008, vol. XIII, n. 24, p. 14-23. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282008000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso em 30/05/2018.

_____. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 17-31.

_____. Problemas clínicos da escrita. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 53-74.

PONTES, S. A. O inconsciente depois de Lacan: temporalidade e significação. **Revista de Filosofia**, Curitiba, v. 17, n. 20, p. 165-184, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/8561/8234> Acesso em: 20/11/2019.

PORGE, E. **Voz do eco**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

_____. As vozes, a voz. In: MALISKA, M. E. (org.) **A voz na psicanálise: suas incidências na constituição do sujeito, na clínica e na cultura**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 21-45.

PORGE, E.; LEITE, N. V. A. Apresentação. In: _____. (org.) **Savoir-faire avec la langue**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Paris: Association Psycanalyse Encore, 2015. p. 7-13.

REGO, C. M. **Traço, letra e escrita na/da psicanálise**. 2005. 304f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RINALDI, D. Escrita e invenção. In: COSTA, A.; RINALDI, D. (org.). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007. p. 273-279.

SAUSSURE, F. [1916] **Curso de Linguística Geral**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCOTTI, S. Pulsão e escrita. In: COSTA, A.; RINALDI, D. (org.). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007. p. 129-137.

SILVEIRA, E. M. Um certo retorno à Linguística pela via da Psicanálise. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 33-56.

_____. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

TESTENOIRE, P-Y. Jeu de mots, jeu phonique et anagramme dans la réflexion linguistique de Saussure. Jeux de mots et créativité. Langue(s), discours et littérature, p. 69-96, 2018, <10.1515/9783110519884-075>. <hal-01907973>. Disponível em: <http://docplayer.fr/112940392-Jeu-de-mots-jeu-phonique-et-anagramme-dans-la-reflexion-linguistique-de-saussure.html> Acesso em: 17/03/2019.

TROIS, J. F. M. **Por um “nó” epistemológico da linguística e da psicanálise**: um estudo sobre Saussure, Jakobson, Benveniste e Lacan. 2004. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **A travessia da linguagem na obra de Jacques Lacan**: uma leitura. 2007. 180f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2007.

VASSE, D. **O umbigo e a voz**: psicanálise de duas crianças. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

VIVÈS, J-M. Para introduzir a questão da pulsão invocante. **Ver. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 329-334, junho 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142009000200007 Acesso em 20/02/2017.

_____. **A voz na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Corpo Freudiano Seção Rio de Janeiro, 2012.

_____. A Melo-mania ou a voz objeto de paixões. In: MALISKA, M.E. (org.) **A voz na psicanálise**: suas incidências na constituição do sujeito, na clínica e na cultura. Curitiba: Juruá, 2015. p. 83-95.

_____. **Autismo e voz maquínica**. Conferência na FCM-UNICAMP, Campinas, agosto de 2016.

_____. **Seminário: A função da voz na constituição subjetiva e na clínica psicanalítica**. Recife: Nobile Suites Executive, 17 e 18 de Novembro de 2017. (Notas)

VORCARO, A. Psicanálise e método científico: o lugar do caso clínico. In: NETO, F. K.; MOREIRA, J. O. (org.). **Pesquisa em Psicanálise**: transmissão na Universidade. Barbacena/MG: EdUEMG, 2010. p. 11-23.

_____. **Seminário: A voz como objeto da pulsão**. Recife: CECOSNE, 03 e 04 de Agosto de 2018. (Notas)

VORCARO, A.; CATÃO, I. Invocação e endereçamento: sobre a sustentação teórica de uma práxis com o *infans*. In: MALISKA, M.E. (org.) **A voz na psicanálise**: suas

incidências na constituição do sujeito, na clínica e na cultura. Curitiba: Juruá, 2015. p. 47-62.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2001.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREUD, S. [1893-1895] A psicoterapia da histeria. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 181-216.

_____. [1901-1905] Um Caso de Histeria, Três Ensaios sobre Sexualidade e outros trabalhos. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-07-1901-1905.pdf> Acesso em: 10/01/2019.

_____. [1909] Notas sobre um caso de neurose obsessiva In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. vol. X. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 91-143.

_____. [1909] Duas histórias clínicas (O “Pequeno Hans” e o “Homem dos ratos”). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. vol. X. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-10-1909.pdf> Acesso em: 28/12/2018.

ROSSET, J. M.; WEBSTER, M. H.; FUKUDA, J. E.; ALMEIDA, L. **Práticas comentadas para inspirar**: formação do professor de educação infantil. 1.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de Aceite (UNICAP)

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA

CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar o Laboratório de Linguagem do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, para o desenvolvimento de atividades referentes à pesquisa intitulada **“Linguagem e Psicanálise: as marcas do sujeito do inconsciente na escrita inicial da criança”**, sob a responsabilidade da aluna Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho, regularmente matriculada no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, no período de execução previsto no referido projeto de pesquisa.

Coordenadora em exercício do Laboratório de Linguagem do Mestrado em Ciências da Linguagem - UNICAP
CPF: 152555144 -20

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP, RUA ALMEIDA CUNHA, 245 – SANTO AMARO – BLOCO G4- 7º ANDAR – LABORATÓRIO DE LINGUAGEM DO Mestrado em Ciências da Linguagem - CEP 50050-480 RECIFE-PE-BRASIL. TELEFONE (81) 2119 4421/ 4024

Anexo 2 – Comprovante de envio do Projeto ao Comitê de Ética

	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP/PE	
COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa:	Linguagem e psicanálise: as marcas do sujeito do inconsciente na escrita inicial da criança	
Pesquisador:	Glória Maria Monteiro de Carvalho	
Versão:	2	
CAAE:	80985617.9.0000.5206	
Instituição Proponente:	Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE	
DADOS DO COMPROVANTE		
Número do Comprovante:	147295/2017	
Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio	
<p>Informamos que o projeto Linguagem e psicanálise: as marcas do sujeito do inconsciente na escrita inicial da criança que tem como pesquisador responsável Glória Maria Monteiro de Carvalho, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE em 11/12/2017 às 15:16.</p>		
Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco C - 3º Andar - Sala 306		
Bairro: Boa Vista CEP: 50.050-900		
UF: PE Município: RECIFE		
Telefone: (81)2119-4041 Fax: (81)2119-4004 E-mail: cep_unicap@unicap.br		

Anexo 3 – Carta de Aceite do local da pesquisa



Escola Luz do Saber

Rua Quirino Cordeiro Magalhães, 1198 - IPSEP - Serra Talhada – PE

CEP. 56900-000

CNPJ 03.651.291/0001-76

Port. SE nº 4808 – 15/09/2004

Publicada em D.O de 16/09/2004

Cadastro escolar nº P- 566.022

CARTA DE ACEITE

ESCOLA LUZ DO SABER
 SB: SERRA TALHADA - PE
 Portaria SEDUC N.º 4808
 de 15/09/2004

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as salas de aula, da modalidades Infantil I e Infantil II, desta Instituição para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: “Linguagem e Psicanálise: as marcas do sujeito do inconsciente na escrita inicial da criança”, sob a responsabilidade do Professor / Pesquisador Glória Maria Monteiro de Carvalho, do CURSO DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM, da Universidade Católica de Pernambuco, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Maria da Penha Duarte de França Santos

Maria da Penha Duarte de França Santos

Assinatura e Carimbo

780.608.694-34

CPF

999917436

Telefone

escolaluzdosaber-serratalhada@hotmail.com

E-mail

Maria da Penha Duarte de França Santos
 Maria da Penha Duarte de França Santos
 RG 4.433.571

Diretora

Data: *05/12/2017*

Rua Quirino Cordeiro Magalhães, 1198 – IPSEP – Serra Talhada
 Telefone (87) 9-9991-7436

Anexo 4 – Termo de Consentimento (Direção da Escola)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

À senhora diretora, Maria da Penha Duarte de França Santos, da Escola Luz do Saber, localizada na Rua Quirino Cordeiro Magalhães, nº 1198, IPSEP, Serra Talhada, Pernambuco, está sendo solicitada a autorizar que os professores disponibilizem do Infantil I e Infantil II cedam o espaço de suas respectivas salas de aula para a realização da pesquisa "**Linguagem e Psicanálise: as marcas do sujeito do inconsciente na escrita inicial da criança**", que contará com filmagens em áudio e vídeo, além da aplicação de atividades de leitura e escrita. Vale ressaltar que a referida pesquisa será realizada no Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Os objetivos deste estudo são: investigar a maneira de escrever característica da criança, observando as manifestações singulares de cada uma delas, em fase de aquisição da linguagem escrita, investigar a passagem do desenho à letra em textos escritos pela criança, investigar o papel do outro (adulto) e os efeitos do Outro (tesouro de significantes) na escrita da criança e analisar, por meio do deslizamento dos significantes na leitura, os efeitos de sentido que a criança atribui à sua própria escrita. Sua participação, nesta pesquisa, consistirá em conceder o espaço de suas aulas para a filmagem (em áudio e vídeo) das atividades de leitura e escrita da criança, bem como conceder momentos de suas aulas para a aplicação de atividades de leitura e de escrita.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar os professores a cederem o espaço de sua sala de aula. Ressaltamos que não há riscos à escola, aos professores, aos alunos e à vossa senhoria, uma vez que o sigilo da identidade dos participantes e da escola é condição fundamental para a realização da pesquisa. Caso algum professor ou aluno sinta-se coagido ou constrangido, não será obrigado a fazê-lo. Isso não trará prejuízo à relação com o pesquisador, com a UNICAP ou com a instituição escolar.

Os benefícios relacionados com a participação da escola na pesquisa são o entendimento sobre como o sujeito do inconsciente incide nas produções escritas iniciais da criança, o que pode levar aos professores novos esclarecimentos sobre o percurso de aquisição da linguagem escrita e a consequente melhoria no nível de escrita e leitura da criança em fase de aquisição da linguagem escrita.

A Senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da Profª Drª Glória Maria Monteiro de Carvalho, pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL**GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO**

Nome



Assinatura

Rua General Ábreu e Lima, n. 239, apto. 1801. Tamarineira. Recife-PE. CEP: 52.041-40
ENDEREÇO COMPLETO

(81) 32417969

TELEFONE

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA –

BLOCO C - 3º ANDAR, SALA 306 - CEP 50050-900 - RECIFE - PE - BRASIL.
TELEFONE:(81)2119.4041 ou 2119-4376 - ENDEREÇO ELETRÔNICO:
cep_unicap@unicap.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar
Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Contatos Conep:
Telefone: (61) 3315-5878
Telefax: (61) 3315-5879

Recife, 01 de dezembro de 20 17.

Maria da Rocha Duarte de Jesus Junior
Diretora escolar

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL:

GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO

Gloria Carvalho
Pós-graduada

Rua Manoel de Sá, nº 200, apto. 1801, Japaneira, Recife-PE, CEP: 52061-10
ENDEREÇO COMPLETO

(81) 33117819
TELEFONE

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizada na RUA DO PRINCÍPE, 575 - RUA VISTA -

Anexo 5 – Termo de Consentimento (Pai/Mãe ou responsável)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você, _____, está sendo convidado para participar da pesquisa: **“Linguagem e Psicanálise: as marcas do sujeito do inconsciente na escrita inicial da criança”**, a ser realizada no Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Você foi selecionado por ser responsável por uma criança, em fase de aquisição da linguagem escrita, e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é: investigar a maneira de escrever característica da criança, observando as manifestações singulares de cada uma delas, em fase de aquisição da linguagem escrita, investigar a passagem do desenho à letra em textos escritos pela criança, investigar o papel do outro (adulto) e os efeitos do Outro (tesouro de significantes) na escrita da criança e analisar, por meio do deslizamento dos significantes na leitura, os efeitos de sentido que a criança atribui à sua própria escrita. Concordando em fazer parte do estudo, você deverá imprimir e assinar esse TCLE. Em seguida, escanear o documento e enviar, em versão PDF, para o e-mail da pesquisadora principal: gmmcarvalho@uol.com.br.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar que a criança, sob sua responsabilidade, participe da aplicação de atividades de escrita com o pesquisador, observação direta e filmagens em áudio e vídeo, feitas pelo pesquisador em sala de aula, na escola em que a criança está matriculada. Durante as atividades, a criança não sofrerá qualquer problema, mas caso você, como responsável, se sinta constrangido ou envergonhado, poderá retirar o seu consentimento e, neste caso, você ou a criança não serão coagidos, nem discriminados. Além disso, não será questionado sobre os motivos que o levam a retirar o consentimento.

Os benefícios relacionados com a sua participação consistem no recebimento da devolutiva dos resultados do estudo, bem como a possibilidade de ressignificar a experiência linguística da criança, em fase de aquisição da linguagem escrita e orientações relacionadas a essa aquisição.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação ou saída. Seus dados pessoais, assim como os dados da criança não serão divulgados, dificultando, dessa maneira, sua identificação e a da criança.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da Professora Doutora Glória Maria Monteiro de Carvalho, pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO

Nome **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Glória Carvalho

Assinatura

Rua Gal. Abreu e Lima, n. 239 apto. 1801. Tamarineira. Recife-PE. CEP: 52.041-040

ENDEREÇO COMPLETO

(81) 3241-7969

TELEFONE

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO C – 3º ANDAR, SALA 306 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE:(81)2119.4041 ou 2119-4376 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep_unicap@unicap.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar

Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Contatos Contop:

Telefone: (61) 3315-5878

Telefax: (61) 3315-5879

Recife, _____ de _____ de 2018.

Maucha (Melo) Alves

Pai / Mãe ou Responsável Legal ()**

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL
GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO

Anexo 6 - Termo de Consentimento (Professor do Ensino infantil)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO – TCLE**

O (A) aluno (a) _____ está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Linguagem e Psicanálise: as marcas do sujeito do inconsciente na escrita inicial da criança”** a ser realizada no curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Você foi selecionado (a), como professor (a) desse (a) aluno (a), e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição de ensino.

Os objetivos deste estudo são: investigar a maneira de escrever característica da criança, observando as manifestações singulares de cada uma delas, em fase de aquisição da linguagem escrita, investigar a passagem do desenho à letra em textos escritos pela criança, investigar o papel do outro (adulto) e os efeitos do Outro (tesouro de significantes) na escrita da criança e analisar, por meio do deslizamento dos significantes na leitura, os efeitos de sentido que a criança atribui à sua própria escrita. Sua participação, nesta pesquisa, consistirá em ceder o espaço de suas aulas para a filmagem (em áudio e vídeo) das atividades de leitura e escrita da criança, bem como conceder momentos de suas aulas para a aplicação de atividades de leitura e de escrita.

Ao conceder esse espaço, você não sofrerá qualquer problema, mas se você se sentir constrangido (a) ou envergonhado (a), você poderá retirar o seu consentimento. Você não será coagido (a), nem discriminado (a) por isso. Você não será questionado (a) sobre os motivos que o levam a não autorizar a presença do pesquisador em sua sala de aula.

Os benefícios relacionados com a sua participação são melhorar o percurso de aquisição da escrita da criança, assim como, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica.

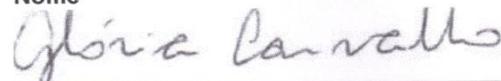
As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação ou saída. Seus dados pessoais não serão divulgados, dificultando a sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço da Professora Doutora Glória Maria Monteiro de Carvalho, pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP.

DADOS DA PESQUISADORA PRINCIPAL (ORIENTADOR)

GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO

Nome



Assinatura

Rua Gal. Abreu e Lima, n. 239, apto. 1801. Tamarineira. Recife-PE. CEP: 52.41-040.

ENDEREÇO COMPLETO

(81) 32417969

TELEFONE

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO C – 3º ANDAR, SALA 306 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL.

TELEFONE:(81)2119.4041 ou 2119-4376 - ENDEREÇO ELETRÔNICO:
cep_unicap@unicap.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar
 Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
 CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Contatos Conep:
 Telefone: (61) 3315-5878
 Telefax: (61) 3315-5879

Recife, 01 de Março de 20 18

Maria Ozimara Loureiro de Lima
 Sujeito da pesquisa (neste espaço será destinado ao nome do professor (a) do aluno)

ASSINATURA DA PESQUISADORA PRINCIPAL (ORIENTADOR):

GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO

Glória Carvalho
 Assinatura

Endereço: Rua 1308, s/n, 1301, Jaraguá, Recife-PE, CEP: 51.215-440
 FONE: (81) 3315-1170
 FAX: (81) 3315-1170
 E-MAIL: conep@unicap.br

Declaro que concordo com os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos de UNICAP, realizado na RUA DO PRÍNCIPE, 1308 - BOM BRASILEIRO - BLOCO C - 3º ANDAR, SALA 308 - CEP 51030-520 - RECIFE - PE - BRASIL.

Anexo 7 – Rabiscos categorizados por Rhoda Kellogg